

INEP I T E P
I T E P I T E P
I T E P I T E P
I T E P I T E P
I T E P I T E P
I T E P I T E P
I T E P I T E P

INEP

volume 67

155

jan./abr. 1986

INEP

REVISTA

BRASILEIRA

DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

Presidente da República
José Sarney

Ministro da Educação
Jorge Bornhausen

Secretário-Geral
Aloisio Sotero

CETEB
BIBLIOTECA

INEP

volume 67

155

jan./abr. 1986

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral
Vanilda Paiva

Diretora de Estudos e Pesquisas
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Diretora de Planejamento e Administração
Zuleide Araújo Teixeira

Diretor de Documentação e Informação
Jader de Medeiros Britto

Coordenador de Editoração e Divulgação
Antonio Bezerra Filho (respondendo)

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor
Jader de Medeiros Britto

Editores Assistentes
Sílvia Maria Galliac Saavedra
Therezinha Felix Cardoso

Comitê Editorial
Barbara Freitag
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Britto
José Carlos de Araújo Melchior
Magda Becker Soares
Maria de Lourdes Mariotto Haidar
Maria Laís Mousinho Guidi
Newton Sucupira
Osmar Fávoro
Silke Weber
Vera Maria Ferrão Candau

Organização da Edição
Cleusa Maria Alves
Juscelino Mafra de Oliveira
Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira
Therezinha Felix Cardoso

Assistente de Produção e Revisão
Antonio Bezerra Filho

Revisão
Adriana Morgado Loureiro
Eveline de Assis Soares
Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Marlow Santos de Paula

Normalização Bibliográfica
Regina Célia Soares

Serviços Editoriais
Merby Maria Amorim de Sousa
Tânia Maria Castro

Traduções e Versões
Amábilie Pierrotti – Francês
Juscelino Mafra de Oliveira – Espanhol
Therezinha Felix Cardoso – Inglês

Capa e Programação Visual
Ana Maria Boaventura

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.
Trimestral 1848 a 1976. Suspensa abr. 1980 – abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais.

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

ISSN 0034-7183

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

Sumário

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

ESTUDOS

A Relação Pesquisa/Ensino nas Instituições de Ensino Superior Lúcia Maria da Franca Rocha, Maria Stela Grossi Porto, Mariza Veloso Motta Santos, Orlando Pilati e Sergio Costa Ribeiro	5
Ciclo Básico: um Estudo de Implementação de Políticas Públicas na Universidade Brasileira Antonio Augusto Pereira Prates, Antonio Luiz Paixão, Lilia Maria Gardenal da Silva Pereira e Luís Aureliano Gama de Andrade	52
A Universalização da Educação Básica: em Busca de uma Metodologia para o Diagnóstico das Necessidades Educacionais Acacia Zeneida Kuenzer, Luiz Celso Tarnowski e Sônia Maria Coimbra Kenski	72
Proporcionalidade na Educação Científica e Matemática: Quantidades Medidas por Razões Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher, Analúcia Dias Schliemann e Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz	93
Exercícios de Caligrafia: uma Prática Ultrapassada? Rita A. Bernardi Pereira	108
A Pesquisa sobre Educação Pré-escolar: uma Análise Crítica Lutero Oliveira Rosa	117

SEGUNDA EDIÇÃO

Extensão Universitária no Brasil Vanilda Paiva	135
Proposições para o Ensino do Futuro	152

DEBATES E PROPOSTAS

“Educação para Todos” e a Atuação da Indústria Cultural (Mesa-Redonda)	171
--	-----

NOTAS DE PESQUISA

O Papel do Estágio na Formação do Professor: um Estudo da Prática Educativa. .	207
O Perfil da Estrutura Educacional a Nível de 2º Grau em Pernambuco: Caracterização e Perspectivas de seu Processo de Ensino	210
As Classes Multisseriadas em Escolas do Meio Rural do Piauí	213
Educação Popular, uma Reivindicação da Classe Trabalhadora?	215

DISSERTAÇÕES E TESES.	219
-------------------------------	-----

RESENHAS CRÍTICAS	223
-----------------------------	-----

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	233
--------------------------------------	-----

Estudos

A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior*

Lúcia Maria da Franca Rocha

Maria Stela Grossi Porto

Mariza Veloso Motta Santos

Orlando Pilati

Sergio Costa Ribeiro

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O presente trabalho analisa a proposta da relação pesquisa/ensino (Lei nº 5.540), bem como o contexto interno e externo às instituições de ensino superior. Discute, ao nível teórico, as diferentes concepções sobre a relação pesquisa/ensino e se volta para o desenvolvimento da prática desta relação em diferentes tipos de instituições, a partir dos dados preliminares colhidos pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Optou-se por um caminho metodológico que privilegia a pesquisa como ponto de observação, a partir do qual se procura apreender a natureza da relação pesquisa/ensino. São abordados os principais fatores intervenientes da relação pesquisa/ensino (proposta legal, carreira docente, regime de trabalho e qualificação, financiamento, especificidade histórica institucional). Identificam-se nas evidências históricas e empíricas paradigmas polarizados entre os que consideram a pesquisa e o ensino atividades "naturalmente" indissociadas e os que os vêem como sendo incompatíveis. O trabalho aprofunda a discussão da relação pesquisa/ensino, enfatizando a necessidade de se considerar o caráter histórico dessa relação. Ao nível empírico, aponta tendências sobre a diferenciação entre as instituições, a vinculação entre existência de pesquisa e regime de trabalho, a qualificação docente e a pós-graduação. Aponta também para a necessidade de institucionalização da pesquisa, o que contribuiria para a consolidação de um "ethos" institucional voltado para o caráter multifuncional da educação superior.

"La recherche est un combat, avec une succession de périodes improductives et d'avancés rapides, parfois même spectaculaires. Il faut l'audace pour lever les inhibitions qui freinent la progression de la pensée."
Laurent Schwartz

* Este trabalho, com pequenas alterações, foi apresentado na IX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais, realizada em Águas de São Pedro, SP, de 22 a 25 de outubro de 1985. Colaboraram no tratamento dos dados e nas atividades de apoio Luiz Fernando Suffiati, Maria Edirlene Moreira Costa, Marilene Maria Augusto, Viviane Gustavo, Neuza Maria Deconto e Daize Benigno. Os autores agradecem ao Prof. Edson Machado de Sousa o apoio, as críticas e os comentários.

Introdução

Este é um dos primeiros resultados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, iniciado em meados de 1983, cuja execução vem sendo coordenada pelo Grupo Gestor da Pesquisa, composto, atualmente, por Isaura Belloni, Lúcia Maria da Franca Rocha, Maria Stela Grossi Porto, Mariza Veloso Motta Santos, Orlando Pilati e Sérgio Costa Ribeiro. Até o início de 1985 o Grupo contou ainda com a colaboração de Maria Umbelina Caiafa Salgado e Mônica Muñoz Vargas. Vale ressaltar que o presente trabalho é de exclusiva responsabilidade de seus autores, não representando a opinião dos órgãos a que pertencem nem das diversas equipes de pesquisadores das instituições que participam do programa.

Antes de abordarmos nosso objeto específico de trabalho — a relação pesquisa/ensino —, julgamos conveniente tecer algumas considerações sobre a escolha do tema e adiantar alguns esclarecimentos relativos ao tratamento dos dados.

A análise da relação ensino/pesquisa, enquanto proposta legal e possibilidade de prática acadêmica concreta, é um subtópico da temática denominada Produção e Disseminação do Conhecimento, contemplada no Documento de Detalhamento, que é o instrumento norteador do Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Neste documento estão definidas as linhas básicas do Programa, cujo objetivo é conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior, aí incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas.

Por conseguinte, nossa preocupação não é apenas avaliar se e como foi implantado o modelo proposto pela reforma universitária. Em vez e além disso, o que se busca entender são as formas peculiares que diferentes tipos de instituição utilizaram para reinterpretar não só os estímulos provenientes dos instrumentos legais, mas também aqueles oriundos das transformações pelas quais vem passando a sociedade brasileira. Por essa via, será possível encontrar a identidade própria do ensino superior brasileiro, neste momento histórico, contando com o envolvimento — tanto ao nível científico quanto ao nível político — da comunidade acadêmica e de outros setores da sociedade civil.

O presente trabalho insere-se, portanto, nesta perspectiva: parte-se da proposta legal e da análise do contexto interno e externo às instituições; discute-se, a nível teórico, as diferentes concepções sobre a relação ensino/pesquisa; e, finalmente, analisa-se o desenvolvimento atual da prática de ensino e pesquisa nas diferentes instituições de ensino superior, bem como sua relação.

Os dados analisados preliminarmente são originários de 16 das 32 pesquisas ora realizadas pelas instituições participantes do Estudo-Base, oriundos, especificamente, dos resultados agregados de parte dos questionários dirigidos a professores e alunos.

Trata-se de uma primeira aproximação exploratória, sujeita a posterior aprofundamento do tratamento estatístico da informação e à complementação derivada de informação qualitativa, resultante de outros instrumentos de coleta de informação (entrevista e análise histórica), integrantes do Estudo-Base.

A reflexão ora iniciada tem portanto caráter preliminar, explorando tendências e apontando as possibilidades que se delineiam em termos de uma análise mais completa, a ser concretizada quando dispusermos do total de resultados do conjunto das instituições, em nível de desagregação maior.

Neste trabalho utilizaremos também resultados dos estudos específicos que tratam do tema relação ensino/pesquisa.¹

Delimitação do objeto

Nosso objeto de análise é a relação ensino/pesquisa, questão que vem sendo amplamente discutida principalmente por aqueles preocupados em avaliar a reforma universitária e suas implicações para a educação superior do País.

Para situar esta relação de forma não abstrata, não formal, não ideal, é importante compreendê-la a partir do contexto histórico que gerou a proposta de interação ensino/pesquisa e do contexto institucional no qual esta relação vem se desenvolvendo. Ou seja, é importante analisar, por um lado, as relações de poder e as formas de concretização da relação em cada instituição de ensino superior e, por outro, as formas de inserção destas instituições na sociedade.

Para alcançarmos o objetivo proposto, optamos por um caminho metodológico que, ao tentar apreender a natureza da relação ensino/pesquisa, toma a pesquisa como ponto de partida ou ponto de observação, a partir do qual empreendemos a presente análise.

No Brasil, historicamente, a função primordial desempenhada pelas instituições de ensino superior foi a do ensino. A Lei nº 5.540/68, ao estabelecer o princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa, propõe a pesquisa como um elemento associado, em igualdade de condições, à atividade de ensino; assim, é redefinido o papel das instituições de ensino superior, principalmente das universidades consideradas legalmente como instituições "por excelência" para o ensino superior. Da forma como é proposta, a relação ensino/pesquisa é assumida como uma relação "natural", esvaziada portanto do seu conteúdo histórico, quando, na verdade, o que ocorre é a introdução de um elemento novo, "estranho", mas pensado como "naturalmente" existente. Assim sendo, ao privilegiarmos a pesquisa como ponto de observação, julgamos poder apreender a relação de forma problemática porque situada historicamente a partir da introdução da pesquisa como elemento novo.

Nossa estratégia metodológica não desconhece a existência de pesquisa nas instituições de ensino superior no período anterior à legislação da reforma. Desde a década de 20, esforços foram empreendidos no sentido de introduzir a pesquisa de forma sistemática e integrada nas universidades. Exemplos tanto de experiências bem sucedidas como de experiências frustradas têm sido objeto de análise. Citaríamos as iniciativas empreendidas pela Universidade do Rio de Janeiro e pela Universidade de São Paulo (USP) nas décadas de 20 e 30, respectivamente, e mais recentemente os casos da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tais experiências, sobretudo as mais recentes, foram inspiradoras da reforma universitária, que procura generalizá-las para o conjunto das instituições de ensino superior, enfatizando os critérios de modernização e eficiência como mecanismos necessários ao aparelhamento das instituições para o novo papel que lhes é então atribuído. A reestruturação dessas instituições, a partir das normas preconizadas pela reforma,

¹ Descrição detalhada do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – objetivos, metodologia, operacionalização – encontra-se nos seguintes documentos elaborados pelo Grupo Gestor de Pesquisa: Documento de Detalhamento (1983), Referencial Metodológico (1983) e Plano de Análise (1984).

pode ter tido relativa validade, no que se refere ao ensino, enquanto mecanismo de formação profissional. Entretanto, fracassou enquanto possibilidade de promover o desenvolvimento científico **autônomo** via expansão da pesquisa universitária. Tal fracasso, no nosso entender, deveu-se basicamente à natureza do desenvolvimento por que passava a sociedade brasileira, orientado por um modelo capitalista dependente, baseado na internacionalização da economia. Assim, o sistema produtivo consolidou-se mais pela importação de tecnologia do que pela sua criação, não fazendo, portanto, demandas efetivas à ciência, além daquelas requeridas pela absorção do *know-how* externo.

Considerando-se pois o contexto histórico externo às instituições de ensino superior, percebe-se que a modernização e às transformações ocorridas a nível da sociedade não corresponde um desenvolvimento autônomo da atividade científica. Quanto ao contexto interno, a não existência de condições concretas que favorecessem o desenvolvimento de pesquisa e a ausência de um projeto político institucional que a estimulasse impediram que ela se constituísse numa função da universidade "naturalmente" associada à função ensino, como previa o documento legal.

O que se assistiu foi, por um lado, a permanência e mesmo a criação de um número de instituições onde a pesquisa simplesmente não existe e, por outro, a organização e ou a reestruturação das instituições existentes, onde a introdução do elemento novo – a pesquisa – tem gerado tensões e conflitos nem sempre compensados pela melhoria da qualidade do ensino. Nos dizeres de Miranda: "Apesar dos aspectos inovadores que a Reforma de 1968 trouxe para as instituições universitárias (a criação de departamentos, a extinção da cátedra, a profissionalização do corpo docente), percebe-se, no entanto, cada vez com maior clareza, que a convivência destas duas atividades fins [ensino e pesquisa], seja a nível departamental, seja a nível da universidade, no contexto político-financeiro e administrativo pós-reforma, tem sido problemática e objeto de uma série de mal-entendidos."²

Discussão da proposta legal

Antes de entrarmos na análise da legislação da reforma universitária – Lei nº 5.540/68 – julgamos: por bem ressaltar os pressupostos ou o modelo teórico a ela subjacente, que podem ser percebidos enquanto componentes de uma concepção mais abrangente do contexto sócio-econômico e político da época.

O modelo econômico então vigente supunha que o caminho a ser percorrido pelas sociedades subdesenvolvidas era semelhante ao das sociedades desenvolvidas, das quais diferenciavam-se mais por uma questão de estágio, de entrada em épocas diferentes no processo de desenvolvimento, do que por uma diferença qualitativa. Nesse sentido, acreditava-se que um esforço de modernização das estruturas sócio-econômicas e políticas existentes no mundo subdesenvolvido seria suficiente para conduzi-lo ao estágio atingido pelas sociedades industrialmente avançadas.

À educação foi atribuído papel fundamental como agente de aceleração do processo de desenvolvimento, através da formação de recursos humanos eficazes ao mercado

² MIRANDA, Glaura Vasques et alii. Pesquisa e ensino na UFMG: interação e estratégias. Belo Horizonte, FUNDEP, 1983. p.2. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

de trabalho. A educação passa a ser considerada como investimento e o indivíduo como capital: é o enfoque da teoria do capital humano.

Não se pretende abordar de forma aprofundada tal enfoque, já amplamente discutido e criticado, uma vez que sua análise extrapola os objetivos do presente trabalho. A referência a ele prende-se à necessidade de contextualizar o que pode ser considerado o paradigma teórico que orientava uma determinada concepção de educação, implícita nos documentos legais, principalmente no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (criado pelo Decreto nº 62.937/68). Neste encontramos claras indicações do que acaba de ser mencionado: "A Nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica a longo prazo, e valorização dos recursos humanos... Se a Universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensar em sua reforma."³ Continuando o raciocínio, afirmam os reformadores que "(...) a reforma há de ser primeiramente encaminhada em função do duplo papel que a Universidade está chamada a desempenhar como pré-investimento no esforço do desenvolvimento do País (...), a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira".⁴

Uma análise superficial levaria a supor uma identificação de pontos de vista entre nossa afirmação inicial sobre a relação histórica entre educação e sociedade e a dos reformadores. Efetivamente, a educação, mais especificamente a educação superior em suas diferentes funções, não pode ser entendida dissociada do seu contexto social. Todavia, diferentemente das suposições implícitas no Relatório do Grupo de Trabalho, visualizamos tal relação como uma relação dialética, pois mediada por interesses contraditórios, senão opostos. A instituição de ensino superior é, a um só tempo, local de manutenção e reprodução do saber, como também lugar de questionamento e reflexão crítica deste mesmo saber e das condições históricas de sua produção e desenvolvimento.

A concepção de uma relação imediata, mecânica, entre educação e desenvolvimento, além de supor uma resposta imediata e funcional da educação superior aos reclamos do sistema econômico, supõe que, ao nível dos indivíduos, todos têm as mesmas condições de acesso a uma identidade de interesses e demandas em relação à educação superior e seu papel. Tal concepção reflete-se no conjunto dos documentos legais numa visão sistêmica que concebe as instituições de ensino superior como instituições multifuncionais, mas organicamente integradas. Sucupira, um dos membros do Grupo de Trabalho, expressa bem esta questão quando assinala que "sendo a universidade uma instituição multifuncional que exerce uma função social segue-se que deve ser um sistema aberto, mantendo, portanto, relações com seu ambiente, dispondo de subsistemas com características próprias em vista de suas tarefas, mas devidamente coor-

³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Reforma universitária*. 3. ed. Brasília, 1983. p.17-8. Relatório do grupo de trabalho.

⁴ Idem, p.20.

denados para assegurar a interdependência e a integração das funções tendo em vista a unidade orgânica do sistema".⁵

Esta concepção de educação vinculada ao desenvolvimento que privilegia o enfoque econômico é uma das dimensões que dá suporte técnico ao Relatório do Grupo de Trabalho, embora não esgote a filosofia de educação nele contida. A seu lado convive outra concepção, fundada nos pressupostos humanistas e liberais, que enfatiza o papel da educação como promotora do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser, inserido em seu contexto histórico e social. "Se a reforma se referisse apenas à adequação técnica do ensino superior às necessidades econômicas não encerraria mensagem autêntica às novas gerações. Há portanto que levar em conta as legítimas aspirações culturais de uma juventude que procura situar-se no mundo moderno e compreender o sentido de seu momento histórico (...). Nesta perspectiva, a universidade se realiza na complexidade de suas funções, integrando o saber em suas várias formas, operando a síntese da práxis e da teoria, e não apenas atuando como instrumento de crescimento econômico, mas contribuindo para o desenvolvimento total do homem."⁶

Apesar de estarem presentes estas duas vertentes, fruto talvez da composição heterogênea do Grupo de Trabalho, a concepção econômica recebe tratamento privilegiado nas análises do Relatório porque é, efetivamente, a concepção predominante no pensamento educacional e que influenciou fortemente a transformação em proposta legal dos pressupostos contidos no Relatório.

A análise que faz Sousa do conceito de universidade presente no Relatório em questão enfatiza o caráter diferenciado das tendências teóricas nele existentes.⁷ Para Sousa, é possível identificar neste Relatório uma tentativa, aliás não específica da realidade brasileira, de conciliar concepções distintas de universidade, tanto a liberal, voltada para a produção do saber desinteressado e que prevaleceu na proposta da universidade alemã, como o modelo funcionalista, que busca adequar a universidade às exigências imediatas do progresso social, seja pela qualificação de mão-de-obra, seja pela busca de solução para problemas concretos. Esta proposta de conciliação tentaria responder às diferentes pressões dirigidas à instituição de educação superior, identificadas, pelo autor, "a três grandes aspirações: aspiração do indivíduo ao saber, da humanidade à verdade, da sociedade ao progresso".⁸ A tais aspirações corresponderiam as funções da universidade — ensino, pesquisa, extensão — enfatizadas em diversas passagens do Relatório. Concluindo, o autor realça "o esforço do Grupo de Trabalho da Reforma para alcançar uma conciliação, uma convivência de objetivos e concepções dentro da mesma instituição. Ensinar, fazer ciência, produzir tecnologia, formar quadros intermediários e superiores, apoiar o processo de crescimento econômico, propiciar o desenvolvimento do homem em sua globalidade, tudo isto, e certamente não esgotamos a lista, constitui missão da universidade".⁹

A crença na possibilidade desta conciliação supõe ser possível conceber um planejamento educacional pautado pela idéia de racionalidade, capaz de adequar meios e fins, orientado mais pela noção de consenso do que pela de conflito.

⁵ SUCUPIRA, Newton. *A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira*. Brasília, MEC, 1972. p.33.

⁶ Op. cit., p.21-2.

⁷ SOUSA, Edson Machado. *O conceito de universidade na reforma de 1968*. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 7(3):3-13, jul./set. 1983.

⁸ Op. cit., p. 9.

⁹ Op. cit., p. 11.

Partindo-se, assim, do privilegiamento do paradigma do consenso implícito no Relatório, torna-se compreensível que, no caso específico da relação ensino/pesquisa, objeto deste trabalho, a legislação da reforma, ao instituir a proposta de indissociabilidade, acabe por considerar natural uma relação que é histórica.

A relação ensino/pesquisa

A relação ensino/pesquisa é um dos aspectos da análise das funções da educação superior em torno do qual não há consenso. Os estudiosos da questão posicionam-se na maioria das vezes em pólos opostos, contra ou a favor da associação proposta pela lei. Visando melhor situar os pontos centrais suscitados pela questão, retomaremos a concepção dos membros do Grupo de Trabalho. Para estes, a situação da educação superior à época era de defasagem em relação ao estágio de desenvolvimento econômico e ao progresso da ciência moderna, refletindo, por um lado, a incapacidade para criação de tecnologia necessária ao desenvolvimento da indústria nacional e, por outro, a inexistência de tradição da investigação científica, formadora do espírito crítico e da capacidade de reflexão. Tanto a necessidade de formação de recursos humanos quanto a produção de tecnologias avançadas demandavam uma reestruturação radical nos padrões institucionais, acadêmicos e organizacionais vigentes no sistema de educação superior. Neste contexto, a legislação concebeu a universidade como sendo a instituição "natural" para se ministrar o ensino superior, considerando os estabelecimentos isolados como exceção. Tal idéia originava-se do diagnóstico feito sobre a realidade educacional, constituída pelas "universidades conglomeradas" e pela escola superior isolada tradicional, modelos julgados incompatíveis com a nova função atribuída à educação superior. Para os reformadores, era a universidade a instituição capaz de sintetizar o conceito de "universalidade" ou "multidisciplinaridade" do conhecimento. Apesar da intenção manifesta pelos reformadores, na prática verificou-se o inverso: a abertura legal e a conjugação de fatores sócio-econômicos e políticos permitiram que a exceção se transformasse em regra e que a expansão da educação superior ocorresse predominantemente através de instituições isoladas mantidas pelo setor privado. O caráter flexível da política de autorização de cursos e estabelecimentos de educação superior, implementada pelo Conselho Federal de Educação a partir da Lei nº 5.540/68, possibilitou atender a interesses dos segmentos sociais vinculados ao setor privado da educação.

Um dos aspectos contemplados na viabilização das mudanças requeridas foi a introdução da atividade de pesquisa, enquanto uma das funções da educação superior indissociável da tradicional função de ensino.

A articulação entre ensino e pesquisa proposta pelos reformadores culminou, no âmbito legal, com a institucionalização de uma carreira docente única, pondo fim, pelo menos em termos formais, à dicotomia existente entre professor e pesquisador.¹⁰ O docente assume as funções do ensino e da pesquisa, conforme explicitado no Relatório: "(...) todo professor deve investigar e, de algum modo, criar e (...) todo pesquisador deve ensinar e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação. Pouco importa que alguns sejam mais professores e outros mais pesquisadores: o que se quer não é, afinal, dividir mecanicamente, na mesma pro-

¹⁰ Ver art. 32, § 1º, da Lei nº 5.540/68.

porção, a docência e a pesquisa, mas tornar expressa a idéia do laço que as une, da associação contínua que devem manter para o cumprimento integral da tarefa universitária".¹¹

Para assegurar o cumprimento da vinculação ensino/pesquisa, o grupo reformador propôs o regime de "dedicação exclusiva" como objetivo a ser alcançado pelo sistema de educação superior.

A concepção de educação superior que inspirou a legislação da reforma destaca ainda a importância da pós-graduação como a via desejável para a qualificação docente e para o desenvolvimento pleno da investigação científica, bem como para criar mecanismos que assegurem a reprodução necessária ao aperfeiçoamento do sistema dentro de novos parâmetros. Na concepção da legislação, a efetivação da pós-graduação passa necessariamente pela definição de uma política nacional, a ser garantida e implementada como tarefa do Estado.

Do ponto de vista legal, o caráter flexível da política de autorização de cursos é um dos fatores que contribuiu para que, na prática, a proposta de associação ensino/pesquisa tivesse poucas possibilidades de se concretizar de forma eficaz, no conjunto do sistema de instituições de ensino superior. Outros fatores que extrapolam o caráter legal, mas que inibiram, de uma forma ou de outra, a concretização da proposta de vinculação ensino/pesquisa, serão analisados a seguir.

1. O Contexto Social e a Diferenciação das Instituições de Ensino Superior

A discussão da relação ensino/pesquisa não pode deixar de levar em consideração um problema de natureza histórica que diz respeito à própria articulação entre ciência e sociedade. Esta articulação não pode ser entendida de forma simplificada e linear sem levar a uma polarização que consistiria, por um lado, em negar qualquer possibilidade dessa articulação, já que a ciência e seu desenvolvimento se determinam por fatores internos à própria ciência e à comunidade científica, e, por outro, em vincular diretamente o desenvolvimento científico e tecnológico ao desenvolvimento social. Uma alternativa para superar tal polarização leva em consideração a natureza específica da atividade científica, a qual possui determinantes que lhe são inerentes (internos) ao mesmo tempo que é histórica, devendo, em consequência, ser entendida no processo de inserção social. Neste sentido, os determinantes internos à ciência e à comunidade científica encontram-se mediatizados histórica e socialmente. A ciência é fator de desenvolvimento, o que não significa que a atividade científica tenha que estar estritamente vinculada às necessidades imediatas do sistema produtivo.

"Não é possível definir, *a priori*, a natureza do relacionamento entre ciência e sociedade, a não ser de uma forma muito geral, que se torna tautológica ou manifestamente absurda quando aplicada a situações concretas. O que é necessário é ter uma visão mais apropriada da atividade científica como atividade social e examinar, em cada caso, seu relacionamento com o contexto histórico em que se dá."¹²

Dentro desta perspectiva, poder-se-ia admitir que a polêmica entre ciência pura e ciência aplicada tomadas em sentido estrito é um falso problema, uma vez que a distinção não está no objeto em si da pesquisa, mas na compreensão do contexto a partir

¹¹ Op. cit., p. 36.

¹² SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional; Rio de Janeiro, FINEP, 1979. p.12.

do qual esta se desenvolve. Neste sentido, Schwartzman salienta a dificuldade de se distinguir ciência "pura e aplicada" e tecnológica, afirmando que tal distinção não é de natureza científica nem epistemológica, mas sociológica: o mesmo objeto de pesquisa, dependendo do contexto no qual se insere, pode assumir características tanto de pesquisa básica quanto de aplicada.¹³

Nos países subdesenvolvidos, dada a escassez de recursos (humanos e econômicos), há muitas vezes a tendência de se reivindicar a ênfase na pesquisa aplicada como uma forma de economizar recursos e atingir resultados práticos a curto prazo. Esta postura, por um lado, minimiza o caráter relativo das distinções entre ciência pura e aplicada e, por outro, concede prioridade à ciência aplicada enquanto condicionante imediato do desenvolvimento social.

Caracterizando tal postura em relação ao Brasil, Sant'Anna afirma que "a sociedade brasileira jamais equacionou o problema do desenvolvimento científico e tecnológico como fator do desenvolvimento, não se estabelecendo, por conseguinte, uma relação reciprocamente referida entre sistema produtivo e sistema científico".¹⁴

Ainda que a afirmação possa ser verdadeira, deve, sem dúvida alguma, ser relativizada, já que levá-la às últimas conseqüências pode significar um compromisso da ciência enquanto resposta às demandas do desenvolvimento econômico. Entretanto, em favor desta postura, pode-se argumentar que seus defensores acreditam ser este o caminho para os países subdesenvolvidos alcançarem a autonomia tecnológica. Neste sentido, reivindicam também uma atuação mais definida do Estado por meio do estabelecimento de uma política científica claramente voltada para as necessidades concretas do País. Tal atuação se justificaria na medida em que os esforços ocorridos no âmbito da ciência e da tecnologia visando responder a demandas concretas da sociedade, pelo seu caráter conjuntural, não conduziram à efetivação de uma política científica de longo prazo que resultasse numa efetiva vinculação entre sistema produtivo e sistema científico e tecnológico. Não existindo este "estímulo" por parte do sistema produtivo, seja pela organização econômica colonial que não exigia um nível tecnológico sofisticado para se desenvolver, seja pelo modelo de desenvolvimento centrado em tecnologia importada adotado desde o início do processo de industrialização, o Estado deveria assumir, para si, a tarefa de formular, fomentar, financiar e, em determinadas áreas, executar a política de ciência e tecnologia.

Esta atuação mais sistemática do Estado pode ser percebida a partir da década de 50, através da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq - 1951), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - 1951) e da Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos (COSUPI - 1958).

Inicialmente, o papel do CNPq concentrava-se na formação de recursos humanos e na constituição de uma infraestrutura para pesquisa. Em março de 1955, o CNPq já possuía cinco institutos de pesquisa: Instituto de Energia Atômica, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Instituto de Pesquisas Rodoviárias e Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação.

Na filosofia de atuação do CNPq pode-se perceber tanto uma preocupação com o apoio e o incentivo à pesquisa pura quanto à pesquisa aplicada. Segundo Cunha, os

¹³ Idem, p. 13. Este item também está discutido em SOBRAL, Fernanda. *Produção científica e tecnológica da universidade e sua relação com a comunidade*. Brasília, UnB, Departamento de Sociologia, 1985. mimeo.

¹⁴ SANT'ANNA, Vânia. *Ciência e sociedade no Brasil*. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978. p. 31.

objetivos do órgão "resultaram de uma combinação complexa de promoção da segurança e do desenvolvimento, entendidos ora numa perspectiva autonomista, de rompimento dos laços de dependência, ora numa perspectiva de reforço desses laços, reeditados de forma modernizada. Essa ambiguidade foi particularmente expressiva no campo da energia nuclear, ao qual o CNPq dedicava a maior parte dos seus esforços".¹⁵

Essa preocupação, a nível do Estado, com o desenvolvimento científico e tecnológico é concomitante ao processo de modernização vivenciado pela sociedade brasileira a partir da década de 50. A ciência sofre, também, um rearranjo institucional, o qual, ampliando seu espaço de atuação, ultrapassa os limites dos tradicionais institutos de pesquisa, alcançando de forma mais contundente as universidades, onde o próprio CNPq tem papel importante. Segundo Cunha, se por um lado seus institutos buscavam compensar deficiências das universidades, por outro o órgão enfatizava a necessidade premente de aparelhá-las para o desenvolvimento da pesquisa, já que tais instituições eram reconhecidas como local próprio para a atividade científica.¹⁶ Além disto, pelo seu papel na formação de recursos humanos, o CNPq, ainda que indiretamente, exerce influência sobre o processo de modernização das universidades e sobre a possibilidade de formação e consolidação de uma atitude científica, pelo treinamento em pesquisa.

Ao lado do CNPq, a CAPES, a COSUPI e, mais tarde, o Fundo de Desenvolvimento Tecnológico (FUNTEC), programa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, tiveram papel importante neste esforço de adequação das instituições de ensino superior ao desenvolvimento da atividade de pesquisa. Com relação ao último — FUNTEC —, "a partir de uma preocupação com a criação de tecnologia própria nas empresas nacionais, [este] se orientou rapidamente para o apoio a programas de pós-graduação [sobretudo] em engenharia e às ciências básicas".¹⁷ A partir do início da década de 70, o FUNTEC interrompeu este apoio, posteriormente assumido pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Apesar de todo este esforço e da atuação mais efetiva do Estado (aí incluída a reforma universitária de 68), as dificuldades para o desenvolvimento da atividade científica dentro das instituições de ensino superior ainda persistem. Dentre estas dificuldades, ressaltam-se a diferenciação entre as instituições de educação superior e a diferenciação entre as áreas do conhecimento, no âmbito de cada instituição. Estas diferenciações, embora formalmente reconhecidas, não parecem ter sido devidamente consideradas a nível da legislação da reforma, no sentido de prever mecanismos que viabilizassem sua superação.

A idéia central que norteia nossa reflexão baseia-se no fato de que, precisamente por apresentar um modelo que define a universidade como instituição "por excelência" para o desenvolvimento associado do ensino e da pesquisa, a legislação propõe um modelo que na prática acaba por se tornar seletivo. Isto significa que, pela sua inserção no contexto social e pela sua forma organizacional, as instituições são diferenciadas, não apresentando, por conseguinte, as mesmas condições de viabilização dessas atividades.

¹⁵ CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica: ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1983. p. 156.

¹⁶ *Idem*, p. 158.

¹⁷ SCHWARTZMAN, Simon, *op. cit.*, p. 299.

Convém ressaltar não só as diferenças entre instituições públicas e privadas, universidades e isoladas, como também a diferenciação que marca internamente cada um desses segmentos. No tocante à questão do ensino e da pesquisa, há que se considerar que nem todas possuem os requisitos mínimos para seu desenvolvimento adequado; entre as que possuem tais requisitos, percebe-se um desnível entre o grau de qualidade das pesquisas desenvolvidas. O fenômeno se repete em relação ao grau de qualidade do ensino.

Quando se considera cada instituição no interior dos segmentos acima mencionados, tornam-se evidentes as diferenças entre as áreas do conhecimento, seja pela tradição de pesquisa, seja pela capacidade de articulação com as instâncias de poder que, dentro e fora da instituição, contribuem para viabilizar a atividade de pesquisa. Tais fatores não são estáticos, mas historicamente interdependentes: na medida em que determinadas áreas do conhecimento têm sido privilegiadas na obtenção de recursos junto a órgãos financiadores como CNPq, FINEP e CAPES, reforçam sua própria tradição de pesquisa, restringindo o apoio às áreas do conhecimento que não apresentam tais características. O fato se repete no interior de cada área, na medida em que linhas ou grupos de pesquisa têm maior possibilidade de consolidação que outros.

Retomando nossa argumentação anterior, se as diferenças interinstitucionais fossem consideradas como um dado da realidade, provavelmente poderiam ou bem ser mantidas, sem que isto significasse a manutenção das desigualdades relativas ao nível de qualidade das instituições, ou então superadas, sem que isto resultasse, por sua vez, numa unificação ou homogeneização do sistema.

2. Pós-Graduação

Outro aspecto relevante na análise do contexto que desencadeou a proposta da institucionalização da associação ensino/pesquisa consiste na expansão sistemática da pós-graduação, a partir do final da década de 60. Tal expansão encontrou sua razão de ser tanto a nível externo quanto interno ao sistema de educação superior.

No primeiro caso, o Governo, querendo implementar grandes projetos tecnológicos, necessitava de recursos humanos de alto nível; no segundo, colocava-se a necessidade mesma de reprodução do sistema através da formação de docentes qualificados requeridos pelo crescimento da demanda por educação superior.¹⁸

Sem nos determos numa análise detalhada do surgimento e expansão da pós-graduação, convém ressaltar que, segundo os legisladores, cabia ao Estado a formulação de uma política nacional de pós-graduação, visto que, para eles, as universidades não tinham condições de assumir tal responsabilidade.¹⁹ A política de pós-graduação consubstanciou-se no Plano Nacional de Pós-Graduação – o I, de 1975 e o II, de 1982 – CAPES/MEC.

A análise desses dois planos revela, na opinião de Campos, uma mudança significativa no objetivo atribuído à pós-graduação, mudança que, em nossa opinião, acarreta conseqüências na forma de conceber a relação ensino/pesquisa. “O I Plano, de 1975, combina um detalhado diagnóstico da pós-graduação no País com a formulação de

¹⁸ Ver CAMPOS, Edmundo & COELHO, Magda Prates. *A unidade entre o ensino e a pesquisa*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1985. p. 59. mimeo. (Relatório Técnico apresentado ao Grupo Gestor da Pesquisa).

¹⁹ Ver Relatório Grupo de Trabalho, p. 42.

diretrizes para sua expansão, mas, o objetivo fundamental era o de projetar as metas de titulação com base na projeção das necessidades de docentes qualificados (doutores e mestres) para o ensino superior (principalmente o de nível de graduação) (...). Já o II Plano, de 1982, enfatiza a pós-graduação *stricto sensu* para a formação de pesquisadores (ou docentes-pesquisadores) para a área científica e tecnológica, sem cogitar das necessidades do ensino superior por quadros mais qualificados.”²⁰ Conforme salienta Campos, no I Plano a ênfase na pós-graduação *stricto sensu* visava primordialmente à formação docente, enquanto que no II tal ênfase na formação docente recai sobre a pós-graduação *lato sensu* através de cursos de especialização e aperfeiçoamento. O II Plano vai mais além, chegando a afirmar que algumas áreas do conhecimento pouca afinidade têm com a pós-graduação *stricto sensu*.

Dois conclusões são possíveis a partir dos pressupostos do II Plano: 1ª) a atividade de pesquisa seria privilégio de algumas áreas do conhecimento; 2ª) a atividade de pesquisa não se colocaria entre os critérios essenciais para a capacitação docente.

Uma consequência deste enfoque pode ser o distanciamento, em determinadas áreas do conhecimento, entre ensino e pesquisa, por um lado, e entre atividades de graduação e pós-graduação, por outro, reforçando o processo de estratificação do sistema de educação superior, o qual, conforme sugerimos anteriormente, também reforça os desníveis, inter e intra-instituições. No primeiro caso, as universidades são definidas como *locus* apropriado para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e as instituições isoladas ficam restritas às atividades de ensino; no segundo, assiste-se ao aperfeiçoamento das áreas consideradas nos Planos como diretamente vinculadas ao desenvolvimento “científico/tecnológico”. Mesmo nestas áreas, a existência de pesquisa altamente desenvolvida não chega a ser garantia para o desenvolvimento adequado do ensino, pois o distanciamento entre ensino e pesquisa não permite que esta seja considerada como parte integrante da atividade de ensino.

Entretanto, estas conclusões relativas ao II Plano de Pós-Graduação mereceriam um melhor esclarecimento. Na verdade, o II Plano enfatiza que para determinadas áreas do conhecimento, a pós-graduação, na sua forma atual, não se ajusta às especificidades das mesmas. Exemplo disto são as carreiras profissionalizantes cujos requisitos básicos para a formação profissional podem ser adquiridos em outras modalidades de mestrado ou doutorado que não as vigentes, mas que precisam ainda ser buscadas.

3. Carreira Docente

A constatação do distanciamento mencionado no tópico anterior ajuda-nos a refletir sobre a questão da institucionalização da carreira única. Pensada como fator de integração entre as funções de ensino e de pesquisa, a carreira docente única não vem conseguindo, na prática, exercer este papel aglutinador. Assim, existem docentes que apenas se dedicam às atividades de ensino como pesquisadores que pouco se interessam pela docência, preferindo dedicar maior parte do seu tempo à pesquisa.

No entanto, o problema é bem mais complexo: na medida em que, historicamente, a vinculação ensino/pesquisa não fez parte do projeto de criação da maioria das instituições, não compondo, portanto, o *ethos* institucional, era de se prever que a legislação não tivesse poder para modificar por si só uma realidade historicamente predominante. Por isso, apesar de institucionalizada para as autarquias, a questão da carreira

²⁰ CAMPOS, Edmundo, op. cit., p. 67 e seguintes.

docente única continua a ser uma questão polêmica, objeto de discussão dos especialistas que estão ainda longe de atingir um consenso.

Por outro lado, a proposta de institucionalização de uma carreira de pesquisador presente no I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) ainda não se efetivou, levando a uma reflexão em torno do grau de institucionalização da ciência no País.

Conforme exposto anteriormente, este grau de institucionalização tem-se revelado precário e a situação da pesquisa nas instituições de educação superior é apenas mais um dos reflexos desta situação. Localizada prioritariamente e de forma quase que exclusiva na pós-graduação, a pesquisa, embora tenha atingido uma integração ainda incipiente com o ensino de pós-graduação, a curto prazo pouco tem contribuído diretamente para a melhoria da graduação, sendo, até mesmo, justificativa para o docente distanciar-se do ensino de graduação. Uma relação positiva é mais visível numa perspectiva a longo prazo e tomando-se o sistema de educação superior em conjunto, enquanto possibilidade de aperfeiçoamento da qualificação docente, como veremos mais à frente.

4. A Questão do Regime de Trabalho

Da mesma forma que a expansão da pós-graduação, também o regime de dedicação exclusiva vem mantendo a clivagem historicamente existente entre ensino e pesquisa. De fato, o que se observa é que as instituições não foram aparelhadas para implementar a proposta legal, nem em termos de infra-estrutura (recursos físicos e humanos), nem no que se refere à capacidade de financiamento. Corroborando nossa afirmação, a análise proposta em um dos estudos específicos que compõem o Programa de Avaliação da Reforma Universitária aponta também nesta direção: "(...) o regime de trabalho de 40 horas e a dedicação exclusiva (...) atribuídos aos docentes que os desejarem, geralmente com base no projeto de pesquisa aprovado pela unidade, representa um compromisso do docente de dedicar-se à atividade de pesquisa (...). Entretanto, a atribuição do regime especial de trabalho não é condição suficiente para que pesquisas sejam realizadas. Eram necessárias, também, condições de infra-estrutura adequada, ou seja, equipamentos, bibliotecas atualizadas, pessoal técnico e administrativo (...). Hoje, há grande dificuldade de se identificar os pesquisadores entre os professores contratados em regime de 40 horas e dedicação exclusiva. Tornou-se necessário que os pesquisadores procurassem individualmente, na maior parte dos casos, recursos extra-orçamentários para financiar suas atividades de investigação. A negociação de projetos de pesquisa com órgãos financiadores passou a exigir dos pesquisadores capacidades administrativas e políticas, as quais não são necessariamente qualidades peculiares às atividades de pesquisa. O fato de conseguir auxílio para pesquisa junto a órgãos financiadores passou, internamente, a ser sinal de *status* acadêmico, já que a concorrência se faz entre pesquisadores da mesma área de conhecimento de todas as universidades brasileiras. Então, a nível das instituições, isso acabou por distinguir dois grupos de docentes: aqueles que somente ensinam e aqueles que, além de ensinar, fazem, também, pesquisa".²¹

Convém lembrar ainda que, enquanto pré-requisito para pleitear o regime de dedicação exclusiva, a pesquisa se transforma algumas vezes em instrumento burocrá-

²¹ MIRANDA, op. cit. Ver também, neste sentido, SOBRAL, Fernanda, op. cit.

tico, ficando seus objetivos e nível de qualidade ameaçados. Da mesma forma, o regime de tempo integral, vinculado, em tese, à atividade de pesquisa, tem se mostrado, na prática, um mecanismo de complementação salarial, como consequência da deteriorização recente dos níveis salariais. Resultados preliminares do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, analisados na seção seguinte, mostram o não envolvimento de parcela significativa dos docentes em tempo integral com atividades de pesquisa e, em contrapartida, a forte correlação entre a existência de docentes em dedicação exclusiva e o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Tais resultados são extremamente relevantes, pois permitem corrigir um erro de interpretação relativo à questão do orçamento das instituições de ensino superior destinado à pesquisa. Tal interpretação supõe que, sendo o salário do tempo integral imputável à atividade de pesquisa e não existindo, em contrapartida, uma produção científica correspondente aos recursos alocados para esta atividade, o custo da pesquisa torna-se muito elevado, revelando um baixo índice de produtividade dos docentes-pesquisadores, quando não a existência de ociosidade entre os mesmos. A constatação da possível utilização do tempo integral como mecanismo de complementação salarial traz um questionamento sério a tal argumentação, exigindo sua revisão e reformulação.

5. Financiamento

A questão do financiamento, mencionada de forma recorrente pelos analistas como um dos sérios obstáculos à expansão da pesquisa, apresenta-se como uma dificuldade adicional para a efetivação da proposta de integração ensino/pesquisa, objeto deste trabalho.

Neste particular, alguns aspectos merecem ser considerados mais detalhadamente. Embora, na prática, os fatores que interferem nessa integração se apresentem profundamente interdependentes, torna-se necessário isolá-los analiticamente, a fim de detectar suas implicações específicas para o desenvolvimento integrado do ensino e da pesquisa.

Ressaltamos, em primeiro lugar, a própria questão da falta de flexibilidade nos orçamentos das instituições de ensino superior, principalmente naqueles das universidades autárquicas. Neste sentido, o que ocorre é a quase total impossibilidade de as instituições apresentarem sua própria proposta orçamentária, condicionadas que estão pela rigidez dos padrões e normas adotados pelo MEC, dificuldade acrescida pelo aumento significativo do controle por parte deste Ministério, tanto no que se refere à elaboração do orçamento quanto à sua execução. Disso decorre a não correspondência entre a dotação orçamentária e as necessidades reais das instituições de ensino superior,²² bem como a importância que a participação das agências de financiamento assume como fonte de recursos para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, já que os escassos recursos orçamentários das instituições são gastos quase que exclusivamente com as atividades de ensino.

As formas de atuação destas agências também acarretam algumas consequências. Em primeiro lugar, o fato de o financiamento estar quase sempre condicionado às

²² Conferir, neste sentido, o estudo específico *Captção e utilização de recursos financeiros na UFF*, coordenado pelo Prof. Luiz Olímpio Vasconcelos, dentro do Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

prioridades das agências, estendendo às instituições de ensino superior o dirigismo da política científica e tecnológica do Estado. Este dirigismo dotou as agências governamentais de um monopólio quase absoluto no que se refere à definição do que pesquisar. Além disso, o financiamento à pesquisa na universidade não resulta de um apoio das agências às instituições como um todo, mas ao esforço de indivíduos ou grupos de pesquisadores. Em segundo lugar, embora esta modalidade de apoio favoreça a estabilidade e a manutenção dos grupos já consolidados, nem sempre facilita a emergência de novos grupos. Assim, limitando-se o apoio a indivíduos, grupos ou mesmo programas, nem sempre este se expande para a instituição em seu conjunto. Por exemplo, o apoio institucional das agências à instalação de cursos de pós-graduação pode levar à desvinculação entre o curso em questão e outros setores da instituição, isolando, por vezes, a graduação da pós-graduação, tanto no que se refere a recursos humanos como a físicos e materiais. Tais fatores não contribuem para que o planejamento da pesquisa seja equacionado a nível institucional.

Convém ainda lembrar que, mesmo que se concorde com a afirmação referente à insuficiência ou à quase inexistência de recursos orçamentários para a pesquisa, a participação das instituições de ensino superior, via custos indiretos — pessoal, material de consumo e infra-estrutura — não deve ser subestimada. As fundações de pesquisa dentro das universidades, pensadas como uma provável saída para algumas das dificuldades mencionadas, têm-se mostrado, na prática, como mais um fator de complexidade para a implementação da pesquisa, funcionando, na maioria das vezes, como uma instância meramente burocrática, ou como um mecanismo de estratificação interna, resultante da concorrência entre os pesquisadores em busca de recursos. Tais fundações refletiriam, dentro das instituições de ensino superior, os princípios da livre iniciativa capitalista, predominantes no conjunto da sociedade. De certa forma, tal situação eximiria as instituições e, em última análise, o próprio MEC, da responsabilidade de prover, via orçamento, recursos suficientes para o desenvolvimento da atividade de pesquisa. Neste sentido, afirma Leo Maar: "(...) Hoje, a privatização corrói por dentro a estrutura acadêmica. São as fundações internas, os convênios institucionais, etc. Só é considerado professor e pesquisador competente o que obtém recursos — majoritariamente destinados à sua melhoria salarial — para repassar parte ao departamento, à biblioteca, a bolsas de estudo. Não há medidas para a eficiência de quem está voltado às áreas fora do circuito do consumo."²³

Ressaltaríamos em terceiro lugar que a existência das fundações internas, além dos problemas mencionados, nem sempre contribui para aliviar a carga administrativa do docente pesquisador: este é obrigado a se ocupar pessoalmente da administração dos projetos de pesquisa, tendo conseqüentemente seu tempo reduzido para as atividades de pesquisa e de ensino. Situação idêntica ocorre quando o pesquisador busca recursos junto às agências financiadoras externas às instituições de ensino superior.

A relação ensino/pesquisa: uma contribuição ao debate

No tópico anterior, abordamos algumas das dificuldades existentes para a consolidação da atividade de pesquisa nas instituições de ensino superior, bem como para a efetivação de sua integração ao ensino, proposta pela legislação. Nesta parte, propo-

²³ WOLFFANG, Leo Maar. O carrasco da universidade. Folha de S. Paulo, 25 ago. 1985. Folhetim n. 448.

mo-nos a analisar em maior profundidade a reflexão que tem alimentado o debate em torno da questão.

Evidências históricas e empíricas têm mostrado o caráter polêmico do assunto. A proposta legal, longe de estabelecer consenso, tornou-se o ponto de partida para um debate mais substantivo, que deixa entrever o estabelecimento de paradigmas polarizados acerca da própria função social da educação superior. De um lado estão aqueles que consideram o ensino e a pesquisa como atividades indissociadas, vinculando, de forma inerente, o desenvolvimento de uma ao da outra. Tal concepção postula uma funcionalidade complementar entre as duas atividades. De outro os que, baseando-se nas especificidades inerentes tanto ao ensino quanto à pesquisa, visualizam-nas enquanto atividades incompatíveis. Ao mesmo tempo, no interior de cada um destes enfoques opostos, não existe uma identidade completa de pontos de vista, podendo-se mesmo afirmar que ambas as posições comportam nuances. Assim, há entre os que defendem a indissociabilidade ensino/pesquisa aqueles que, ao invés de visualizarem tais atividades como complementares, percebem-nas enquanto concorrentes. Da mesma forma, na corrente oposta, há os que, afirmando a incompatibilidade entre ensino e pesquisa, justificam-se distinguindo duas modalidades de pesquisa: a pesquisa didática (recurso pedagógico para a transmissão do saber) e a pesquisa criadora, situada na fronteira do conhecimento (destinada à produção do saber inovador). Os que advogam esta distinção reconhecem como incompatível com a atividade de ensino apenas a pesquisa criadora, uma vez que a primeira modalidade acaba por se confundir com a própria atividade de ensino.

O Relatório do Grupo de Trabalho e o texto legal, do qual o primeiro é subsídio, são exemplos do enfoque que advoga o caráter indissociável do ensino e da pesquisa. Ao fixar o que denominaram as "grandes linhas da filosofia do magistério", os autores do relatório assim se expressaram: "E sua primeira inovação real, conseqüente com a nova definição de Universidade, está no reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, expresso na idéia da unidade da carreira docente. Se cabe à Universidade digna desse nome a missão de, indissociavelmente conservar o patrimônio da cultura e fazer recuar os seus horizontes, transmitir o saber adquirido e criar o saber novo, não teria sentido separar em compartimentos estanques os homens que ensinam, o que já é patrimônio comum da humanidade, dos que exploram as humanas virtualidades de conhecimento."²⁴

Percebe-se de forma evidente que para o Grupo de Trabalho, mesmo reconhecendo que se trata de uma inovação, esta seria absorvida de forma "natural" pelas instituições existentes, uma vez que esta proposta não fazia parte de seus projetos de criação.

Mais recentemente, o Prof. Leite Lopes, ao tratar das funções da universidade, resalta que "(...) A prestação do ensino num ambiente em que não se faz a pesquisa científica, numa Universidade sem laboratórios, sem bibliotecas adequadas, sem os instrumentos e sobretudo sem os homens indispensáveis para a criação de conhecimento, para a invenção de pensamento e mecanismos originais, tal prestação de ensino é estéril, é um ensino livresco, repetição exclusiva e monótona do que outros fizeram e escreveram".²⁵

²⁴ Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, op. cit., p. 36.

²⁵ LOPES, J. Leite. *A universidade e seus primeiros princípios*. s.n.t. p.l. mimeo. O professor é membro da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, criada pelo Dec. nº 91.177, de 20.03.85.

Poderíamos contrapor a esta afirmação a argumentação desenvolvida por Saviani, segundo a qual, na prática, a relação ensino/pesquisa, tal como proposta na Lei, não só não alcançou êxito na implementação da pesquisa, como além disso empobreceu o ensino. Questionando o Movimento da Escola Nova pela crítica que este fez ao ensino dito tradicional, como pré-científico, dogmático e medieval, Saviani defende a validade e importância do ensino como forma de democratização da educação, possibilitando seu acesso a uma parcela significativa da sociedade, acesso este impossível numa concepção elitista de educação superior. Ressalta a importância de se manter "a diferença entre pesquisa e ensino, e em consequência, entre discurso científico e discurso didático".²⁶ Para melhor explicitar sua argumentação, Saviani recorre a uma citação de Dubois e Sumpf: "De fato a dificuldade em que residem as relações entre a pesquisa científica e a transmissão do saber vem do fato de que os dois discursos não são identificáveis e, conseqüentemente, que os locais de elaboração do saber e os de ensino não são idênticos, mesmo se se concebe um certo paralelismo ou uma coexistência."²⁷

As colocações de Saviani situam-se em dois níveis distintos de preocupação: o teórico e o político. Quanto ao primeiro, procura resgatar o nível de qualidade do ensino e melhor situar a dinâmica da investigação científica, a partir de parâmetros sociais e não individuais. No que se refere ao aspecto político, inspirando-se em Gramsci, considera que a educação superior cumpriria seu papel, se possibilitasse transformar o nível de conhecimento das massas, fundado no senso comum (ou no bom-senso), em consciência filosófica (crítica e histórica para Gramsci).

No que se refere especificamente à manutenção da qualidade do ensino, Saviani caminha na mesma direção de Schwartzman. Para este, "é um profundo equívoco (...) esta suposta identificação e indissolubilidade do ensino e da pesquisa, (...) [já que estas] são atividades diferentes, distintas, evidentemente, com áreas de contato e áreas comuns, mas têm que ser distintas e separadas para poderem ser tratadas cada qual no seu mérito".²⁸

Schwartzman vê dois grupos diversos e quase sempre em conflito na instituição de ensino superior: os que se atêm às funções reprodutoras (ligadas ao ensino) e os vinculados às funções transformadoras (o pessoal científico). Entretanto, considera que a função primordial da universidade é o ensino e não a pesquisa: "Formar professores e familiarizá-los com o método científico como instrumento didático, deve ser uma preocupação central de todas as universidades, que não pode ser confundida com a questão da implantação da atividade de pesquisa científica nestas universidades."²⁹ Esta posição exemplifica a concepção, anteriormente mencionada, que distingue duas modalidades de pesquisa: didática e científica.

Se Schwartzman e Saviani compartilham um ponto de vista semelhante no que se refere à preocupação com a qualidade de ensino, diferem quanto à concepção sobre o

²⁶ SAVIANI, Dermeval. A universidade e o ensino. In: A UNIVERSIDADE e o desenvolvimento regional. Fortaleza, Ed. UFC, 1980, p. 58.

²⁷ DUBOISE, J. & SUMPFF, J. Linguística e revolução. In: SEMIOLOGIA e linguística, p. 156, citado por SAVIANI, op. cit., p.58.

²⁸ SCHWARTZMAN, Simon. Algumas sugestões sobre o papel e a organização da pesquisa científica nas universidades do nordeste. In: A UNIVERSIDADE e o desenvolvimento regional, op. cit. p.101.

²⁹ SCHWARTZMAN, op. cit., p.99.

desenvolvimento da pesquisa. Para o primeiro, este desenvolvimento deve pautar-se por padrões distintos daqueles relativos ao ensino: os padrões de qualificação para o ensino são locais e regionais; os da pesquisa, internacionais. Os grupos que desenvolvem uma e outra atividade são distintos. Tal postura, com a qual não nos identificamos, sugere ser legítima a estratificação interna e entre as instituições. Ou seja, apenas alguns grupos e instituições teriam legitimidade para reivindicar a si o direito à investigação científica "competente". Para o segundo, a pesquisa, enquanto recurso didático, seria comum a todas as instituições, já que a preocupação política fundamental do autor é a democratização do ensino de boa qualidade.

Enquanto para Schwartzman a tensão e o conflito entre ensino e pesquisa gerariam sua separação, outros estudiosos, que advogam sua indissociabilidade, afirmam o contrário: é precisamente a tensão que define a própria dinâmica da relação ensino/pesquisa. Para nós, esta última postura incide fundamentalmente no caráter histórico tanto das instituições quanto das funções por elas desenvolvidas e das relações que tais funções estabelecem entre si. Afirmar tal historicidade implica considerar tanto o contexto sócio-político e econômico externo quanto a especificidade do contexto institucional e, mais explicitamente, do conteúdo do ensino e da pesquisa. Esta postura implica ainda perceber ensino e pesquisa como atividades interdependentes, mas capazes de manter uma relação não naturalizada, não causal e não igualitária. Ou seja, nesta perspectiva, admite-se que esta relação possa ser complementar, conflitiva e concorrente. É o contexto histórico que determinará a predominância de uma ou de outras destas características.

Mesmo conscientes de que não há total coincidência de pontos de vista entre Marques³⁰ e Campos³¹, julgamos adequado considerá-los como partilhando deste enfoque que acabamos de mencionar.

Preocupada com a análise do contexto histórico, Marques enfatiza que o marco para a compreensão da relação ensino/pesquisa é institucional, e não individual; (...) "tanto a função docente-pesquisador como as funções da universidade não se exercem em abstrato. Da mesma forma que as ações de uma dada universidade se concretizam na sua relação com o contexto social, econômico e político mais amplo, também a relação docente-pesquisador é construída no interior de uma determinada organização social, administrativa e pedagógica, expressa no cotidiano da vida acadêmica".³²

É pois a instituição que cabe a tarefa de efetivar a pesquisa enquanto decisão política, à qual deverão corresponder condições objetivas de concretização. A pesquisa deve ser uma opção institucional, não significando isto que todos os professores se dediquem a ela enquanto projeto individual.

Da mesma forma, Campos preocupa-se em assinalar a importância fundamental de contextualizar tanto a definição dos termos ensino e pesquisa quanto a de sua relação. Colocada de forma abstrata, a discussão assume as características de um falso problema. Na opinião do autor "o que se vê (...) é uma discussão frequentemente abstrata sobre a natureza 'intrínseca' do ensino e da pesquisa e que inevitavelmente desemboca em posições diametralmente opostas. Uns insistem na unidade 'natural' que

³⁰ MARQUES, Evair Aparecida et alii. *A indissolubilidade do ensino e da pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ/NEPES, 1955. mimeo. (Estudo Específico do Programa de Avaliação da Reforma Universitária).

³¹ CAMPOS, op. cit.

³² MARQUES, op. cit., p.167.

existiria entre os dois termos da equação, enquanto outros insistem em sua incompatibilidade também 'natural'. No entanto, 'compatibilidade' ou 'incompatibilidade' são adjetivos que descrevem apenas os interesses muito concretos e específicos das partes, não a relação entre ensino e pesquisa. Admitida esta premissa, fica também claro que a solução da equação ensino/pesquisa depende de quais interesses ou arranjo de forças sociais prevalece num determinado momento histórico e numa sociedade particular, e não de propriedades 'iminentes' a cada um dos elementos do problema. (...) Creio que ninguém jamais propôs, ou virá a propor que a pesquisa científica se torne monopólio das universidades (...). Isto não deve levar à afirmação de que a pesquisa é função secundária da universidade, ou dispensável para o desempenho de sua função primordial que supostamente seria o ensino profissional. As universidades são, e devem ser, instituições multifuncionais, e a idéia de estabelecer abstratamente um ordenamento 'natural' destas funções é indefensável".³³

As posições de Campos e Marques parecem possibilitar uma discussão frutífera, posto que partir da realidade histórica e da problematização como metodologia para a análise da relação ensino/pesquisa é o caminho para ultrapassar a polarização equivocada na qual se encontra o debate no momento.

Caracterizado o contexto histórico e teórico do nosso objeto de estudo, propomos a analisar a prática da pesquisa e sua relação com o ensino em algumas das instituições participantes do Estudo-Base, bem como resultados dos Estudos-Específicos realizados com o intuito de aprofundar e complementar as informações obtidas neste Estudo-Base.

A prática da relação ensino/pesquisa vista por professores e estudantes

Como já foi mencionado anteriormente, esta análise refere-se a dezesseis instituições, das quais serão consideradas apenas as questões relacionadas ao tema, constantes do questionário do professor e do aluno.³⁴ Estes questionários foram respondidos a partir de: a) uma amostra de 20% dos professores selecionados por departamentos e por categoria funcional, de modo a incluir todos os departamentos e, dentro destes, todas as categorias funcionais; b) uma amostra de 5% dos alunos de graduação, por curso e por tempo de frequência à instituição, garantindo-se a representação de todos os cursos das instituições de ensino superior e selecionando-se somente aqueles alunos que tivessem completado cerca de 60% ou mais dos créditos previstos, dada a natureza do questionário e ao tipo de informação solicitada.³⁵ Deve-se esclarecer, ainda, que serão considerados para análise apenas os dados agregados ao nível das instituições. Em breve, pretende-se trabalhar os dados tomando-os no formato de entrada e agrupando-os segundo as temáticas selecionadas para estudo.

³³ CAMPOS, op. cit., p.2.

³⁴ Os demais instrumentos de coleta de informações constantes do Estudo-Base – "Roteiros de Entrevistas com Dirigentes" e "Documentos e Informações para Caracterização Atual das IES" – não serão ainda considerados em sua totalidade.

³⁵ Vale a pena ressaltar, por um lado, que nem todas as instituições conseguiram se manter estritamente dentro dos critérios acima mencionados; por outro, que a necessidade de inclusão de todas as categorias funcionais acarretou o superdimensionamento de algumas delas. Além disso, em algumas questões não foi possível utilizar os resultados de todas as instituições devido a problemas de processamento.

1. Condições Institucionais de Pesquisa?

As condições institucionais de pesquisa são descritas a partir de alguns aspectos constantes dos questionários aplicados aos professores, tais como: condição para consolidação, política institucional, fundações para captação e administração de recursos financeiros, agências financiadoras, qualificação do corpo docente, regime de trabalho e existência de programas de pós-graduação.

a) *Visão dos docentes quanto às condições institucionais necessárias para pesquisa*

Com relação às condições institucionais necessárias para a consolidação das atividades de pesquisa, sobressaem, entre os respondentes, a motivação individual (61,6%) e a infra-estrutura institucional (51,1%) como os fatores mais importantes. Existe uma tendência, principalmente nas instituições com maior tradição de pesquisa — Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade de São Paulo (USP) —, de indicar, num terceiro nível, como fatores importantes, a “política flexível das agências de financiamento, de modo a permitir o desenvolvimento de grupos e de linhas de pesquisa” (35,4%) e a existência de “pesquisadores experientes e com capacidade de liderança científica” (34,5%). Num quarto nível de importância é colocada a existência de “mecanismos que favoreçam a formação e a estabilidade de pesquisa” (30,5%), principalmente pelas instituições pequenas ou particulares — Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Escola de Ciências Médicas de Alagoas (ECM/AL), Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e Fundação Educacional da Região de Blumenau (FURB) — que, não tendo pesquisa, vêem nestes mecanismos a possibilidade de reter pesquisadores e desencadear o processo de produção científica.

É interessante ressaltar que a existência de uma “estrutura descentralizada na instituição, permitindo a participação dos professores na definição das políticas institucionais” (14%) como condição para a consolidação da pesquisa, não foi incluída entre os três itens mais importantes por nenhuma das instituições cujos docentes responderam à questão.

b) *Política institucional de pesquisa*

As questões ligadas à política de pesquisa — definição, prioridades, etc. — e à estrutura de poder estão trabalhadas em maior profundidade nos roteiros de entrevista, os quais serão analisados futuramente. Uma apreciação preliminar do relatório final de três instituições sugere um quadro diversificado: na USP, por exemplo, o relatório afirma não existir a nível de administração central, nem política global de pesquisa, nem recursos orçamentários próprios para essa atividade, sendo utilizado de modo geral recursos externos. Na universidade particular de Caxias do Sul, destacam-se entre as dificuldades para institucionalização das atividades de pesquisa, sobretudo, a formação de um quadro docente qualificado e a inexistência de recursos financeiros, já que as agências externas pouco ou nada contribuem, de forma institucional, para o desenvolvimento da pesquisa; seu auxílio dirige-se ao pesquisador. Quanto à terceira instituição, uma isolada particular — Faculdades Franciscanas (FF) —, percebe-se que a visão de pesquisa é de certa forma indiferenciada da percepção de extensão e de desenvolvimento comunitário. De um modo geral são programas de curta duração, envolvendo alunos e professores, cujo caráter assistencial e de cunho comunitário assume papel

mais relevante do que as atividades de pesquisa neles contidas. O que se percebe, portanto, neste caso particular (FF), é que a atividade de extensão define o caráter das possíveis atividades de pesquisa.

Considerando-se genericamente a questão da política de pesquisa nas instituições de ensino superior, pode-se afirmar que um problema enfrentado por grande parte das instituições, no que diz respeito à formulação da política, refere-se aos aspectos relativos ao financiamento e à pós-graduação.

Neste sentido, Campos e Coelho, em estudo sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), enfocando quatro áreas do conhecimento – Engenharia Elétrica, Educação, Economia e Biofísica –, constatam que o financiamento maciço da pesquisa para o programa de pós-graduação da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) traduz-se numa autonomia total do programa em relação à estrutura da universidade, chegando a ocorrer uma dupla classificação funcional: um docente pode ser adjunto pelo quadro regular da UFRJ e titular no quadro da COPPE, sendo a diferença salarial coberta por fontes externas. Além disso, existem professores extraquadro, vinculados ao programa da COPPE e pagos pela FINEP, não havendo por parte da universidade nenhuma norma que defina se seus compromissos em relação ao departamento ou à própria universidade.³⁶

c) Fundações para captação e administração dos recursos financeiros

A maioria dos docentes que responderam ao questionário do Estudo-Base revela desconhecimento da existência de fundações ou organismos similares destinados à captação de recursos financeiros não orçamentários. As únicas exceções dignas de registro foram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), [76%]*, e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), [46,6%], onde os entrevistados responderam afirmativamente à pergunta. Entretanto, na UFMG, a soma dos que desconhecem [31%] e dos que dizem não existirem tais organismos [20,2%] é ainda bastante alta, apesar do grande número de fundações de que dispõe essa universidade. Nas demais instituições, o desconhecimento pelos professores da existência dessas fundações poderia estar relacionado ao fato de que a sua atuação restringe-se a determinados programas ou a grupos específicos de pesquisadores.

Um outro aspecto refere-se à avaliação destas fundações, cujo número de respondentes foi limitado àqueles que revelaram ter conhecimento da existência das mesmas. Para estes, tais fundações são consideradas como fontes adicionais de recursos para pessoal, material de consumo e equipamentos (55,6%), permitindo maior flexibilidade para a administração dos recursos para pesquisa e extensão (51%), bem como podem se constituir em vias de intercâmbio entre a instituição e a sociedade (42,5%).

Vale observar ainda que há grande ênfase no desconhecimento (54,4%) e na discordância (39,2%), entre os professores que sabem da existência das fundações, quanto à idéia de que elas funcionem principalmente como fonte de complementação salarial

³⁶ CAMPOS, Edmundo & COELHO, Magda Prates. A unidade entre o ensino e a pesquisa. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1985. mimeo. (Relatório Técnico apresentado ao Grupo Gestor da Pesquisa).

* Os percentuais entre colchetes [%] referem-se a uma instituição em particular, enquanto que os percentuais entre parênteses (%) dizem respeito ao total das instituições pesquisadas.

dos professores. Do mesmo modo, os professores não concordam (39,2%) que as fundações interfiram na administração da instituição de ensino a que estão vinculadas, ou pelo menos desconhecem tal fato (31,7%).

d) Agências financiadoras de pesquisa

Ainda com relação às condições institucionais ligadas ao desenvolvimento da pesquisa, um aspecto fundamental da análise diz respeito ao papel das agências financiadoras externas à instituição.

Os resultados, embora preliminares, revelam-se de certa forma surpreendentes: a maior proporção dos docentes (33%) – sobretudo das instituições com tradição de pesquisa, caso da UFV, USP, Universidade Federal Fluminense (UFF), dentre outras – ressalta que a descontinuidade das políticas das agências de financiamento não afeta a estabilidade dos grupos de pesquisa. Apenas os respondentes da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC/RJ distinguem-se deste grupo, aproximando as porcentagens de respostas positivas e negativas. Entretanto, resposta semelhante às primeiras pode ser observada também nas instituições onde a atividade de pesquisa é praticamente inexistente. Embora tal comportamento possa parecer paradoxal, na verdade poder-se-ia supor que, no primeiro caso, por tratar-se de instituições onde a atividade de pesquisa iniciou-se numa fase anterior ao estabelecimento das políticas de financiamento hoje vigentes nas agências de fomento, os docentes percebem sua atividade como independente dessas agências. Outra interpretação possível é a de que, pela experiência acumulada, estes docentes conseguem desenvolver seus projetos pessoais de pesquisa sem fugir “aparentemente” às prioridades dessas agências, ou apesar delas. Esta é uma situação que pode ocorrer, embora não represente a realidade da maioria dos docentes, submetidos ao dirigismo que caracteriza a intervenção estatal nesta área. Os professores que têm conhecimento das atividades de pesquisa nos seus departamentos, pertencentes a instituições com maior tradição de pesquisa, manifestam a opinião de que uma “política flexível das agências de financiamento, de modo a permitir o desenvolvimento de grupos e linhas de pesquisa”, conforme já descrevemos, é uma das condições mais importantes para a consolidação da atividade de pesquisa. No segundo caso, as instituições sem tradição de pesquisa, por desconhecerem na prática a problemática, não chegam talvez a avaliá-la corretamente.

Vale também destacar que a porcentagem dos respondentes que não se sentem capazes de avaliar a questão das agências de financiamento (tendo respondido “não sei”) é relativamente alta (28%), sugerindo que, mesmo nas instituições onde se faz pesquisa, tal prática é restrita a um pequeno grupo.

Entre os professores que dizem ter conhecimento da existência de grupos de pesquisa, não há certeza se as “políticas adotadas pelas agências de financiamento tendem a reforçar apenas os grupos já consolidados”. Tanto as instituições com tradição de pesquisa quanto aquelas em que essa atividade é incipiente apontam indiscriminadamente respostas “sim”, “não” e “não sei”. Esta indiferenciação parece justificar-se pelo fato de que a existência de grupos de pesquisa estáveis não se revela uma prática permanente na maioria das 16 instituições pesquisadas. A USP [74%], UFV [65%] e UFMG [55,5%], aparecem como as exceções onde respondentes afirmam com maior ênfase a existência de grupos de pesquisa.

e) Qualificação do corpo docente

Uma primeira observação é a coerência dos resultados no que se refere à existência de pós-graduação, à qualificação docente e ao regime de tempo de trabalho quando relacionados à existência de atividades de pesquisa.

Ao observarmos a qualificação docente dos professores pesquisados, distinguimos, basicamente, três grupos de instituições: o das instituições com melhor qualificação, como UFV, PUC/RJ, UnB e, principalmente, USP; o grupo de instituições que ocupam uma posição intermediária, tais como Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL), UFF, UCS, e Fundação Universidade do Amazonas (FUAM); e um terceiro grupo, onde se pode destacar um subgrupo constituído pela FEI, FF, Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – RS (FIDENE) e UNIFOR, seguidas, num extremo, pela FURB e ECM/AL, sendo que esta ocupa posição oposta à da USP.

Em algumas instituições (FEI, FF, UCS e UNIFOR) a qualificação do corpo docente é mais explicada pela localização próxima a outras instituições com tradição em ensino pós-graduado e em pesquisa do que por uma política de qualificação. Esta proximidade possibilitaria, por um lado, a qualificação dos docentes dessas instituições particulares e, por outro, a contratação de docentes já qualificados, muitas vezes também professores daquelas instituições melhor aparelhadas.

Antes de se analisar a relação entre a participação do professor na atividade de pesquisa e sua qualificação e regime de trabalho, é importante mencionar a vinculação destes elementos intra-institucionais ao desenvolvimento histórico de cada estabelecimento. A observação desta vinculação é possível porque o corte transversal efetuado no sistema de educação superior para seleção do grupo de instituições a ser estudado levou em consideração a idade (data de fundação), além de outros critérios (tamanho, dependência administrativa, região). Assim, no que diz respeito à qualificação do professor (Gráfico 1) e sua participação em atividade de pesquisa (Gráfico 2), por exemplo, os dados revelam que as instituições de educação superior seguem uma trajetória de formação e maturação da massa crítica.*

Desse modo, a maior participação em pesquisa e melhor qualificação do professor são constatadas nas instituições mais antigas e/ou maiores. São exceções as instituições que, embora recentes, adotaram desde o início uma política explícita para compor um corpo docente qualificado e voltar-se também para a pesquisa e pós-graduação, além do ensino de graduação – por exemplo, UnB e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em todas as demais relações (ver Gráficos 3 a 16) poderá ser observada essa dimensão no grupo de instituições presentes no corte efetuado.

A participação do professor em atividades de pesquisa está claramente relacionada, nas diferentes instituições, com a sua qualificação, traduzida, em termos formais, pelas categorias de titulação a nível de doutorado (incompleto, completo, pós-doutorado e livre-docência), mestrado (incompleto e completo) e graduação (graduação,

* Embora a data aqui considerada para a UFV seja 1948, é necessário esclarecer que as suas origens remontam a 1922, quando foi criada a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais, com a cooperação técnica de professores norte-americanos. Esta escola foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais em novembro de 1948 e federalizada dois anos depois.

GRÁFICO 1

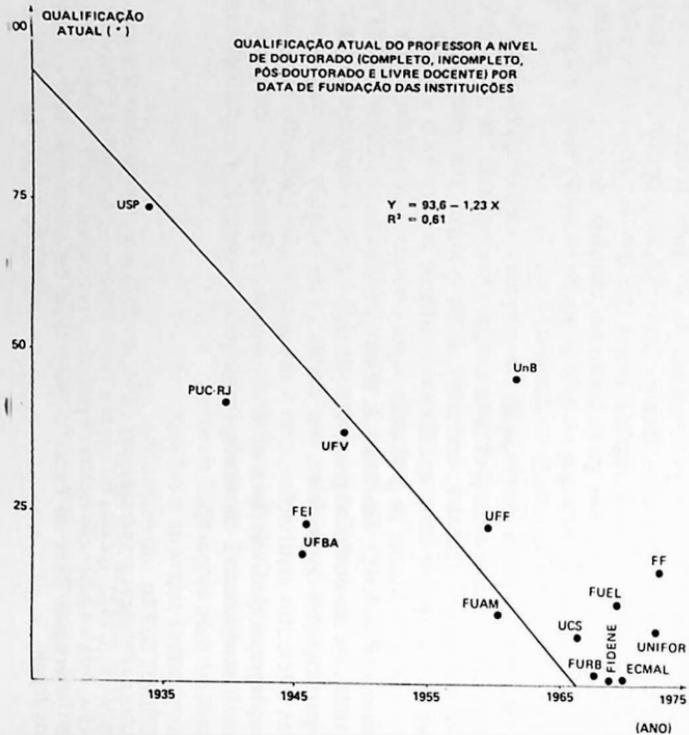
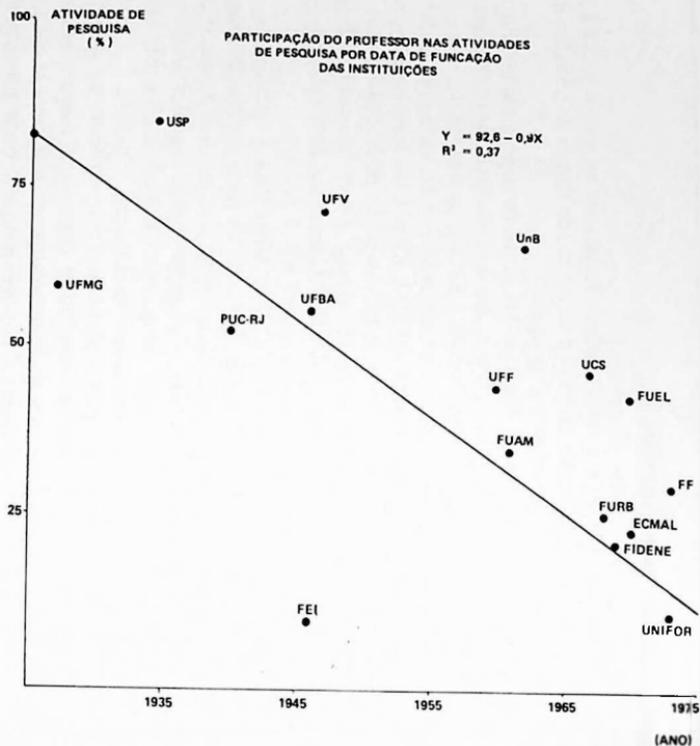


GRÁFICO 2

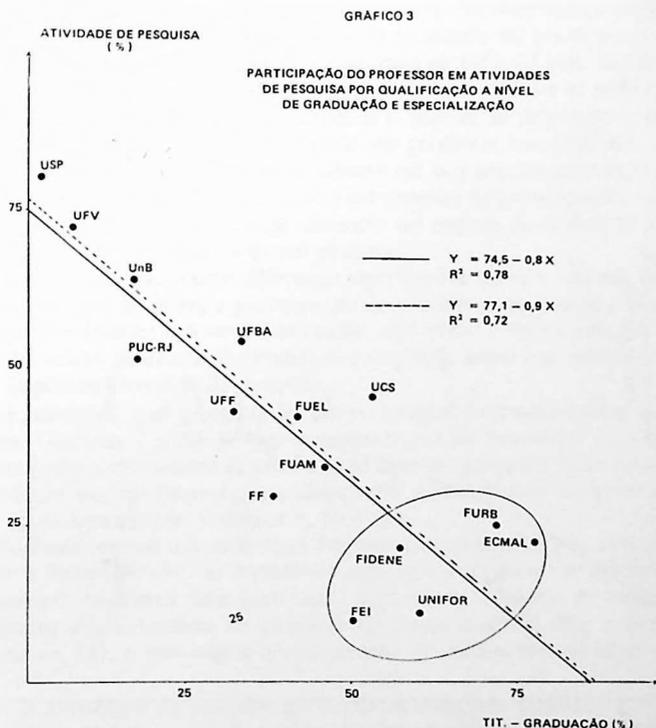


aperfeiçoamento e especialização). Assim, quanto maior é a qualificação dos professores de uma instituição, mais estes participam de atividades de pesquisa (Gráfico 5); no reverso da medalha, quanto menor o nível de qualificação do professor, menor a sua participação em pesquisa (Gráfico 3).*

A qualificação a nível de mestrado provoca o incremento da pesquisa (Gráfico 4), mas é insuficiente para envolver a maioria dos docentes em pesquisa. Teria um efeito complementar naquelas instituições que contam com maior proporção de doutores (PUC/RJ, UnB, UFV e USP), os quais, efetivamente, parecem ser os responsáveis pelo incremento da pesquisa.

Algumas instituições que mostram alguma qualificação dos professores com baixa atividade de pesquisa – FEI, FF e UNIFOR (Gráficos 3 e 4) e FIDENE (Gráfico 4) – são uma exceção. As três primeiras revelam o “efeito vizinhança”, pelo qual utilizam professores mais qualificados pertencentes a instituições maiores e próximas.

Outro aspecto interessante observado já nestes Gráficos (3, 4 e 5) é o de que se pode distinguir um grupo de instituições com uma tipologia característica que irá se repetir na descrição de outros aspectos, logo a seguir. Ou seja, há um grupo de instituições que se dedicam basicamente ao ensino, com pouca ou nenhuma atividade de pesquisa (ECM/AL, FURB, UNIFOR, FEI, FF, FIDENE).



* Nestes dois gráficos, bem como nos demais que vêm a seguir, as linhas tracejadas representam as regressões calculadas sem incluir os dados das instituições destacadas pelo círculo.

GRÁFICO 4

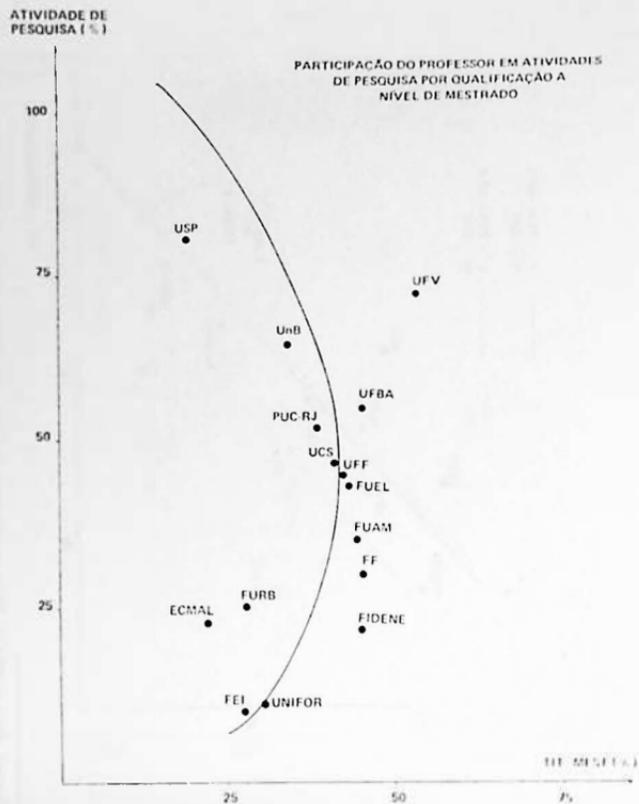
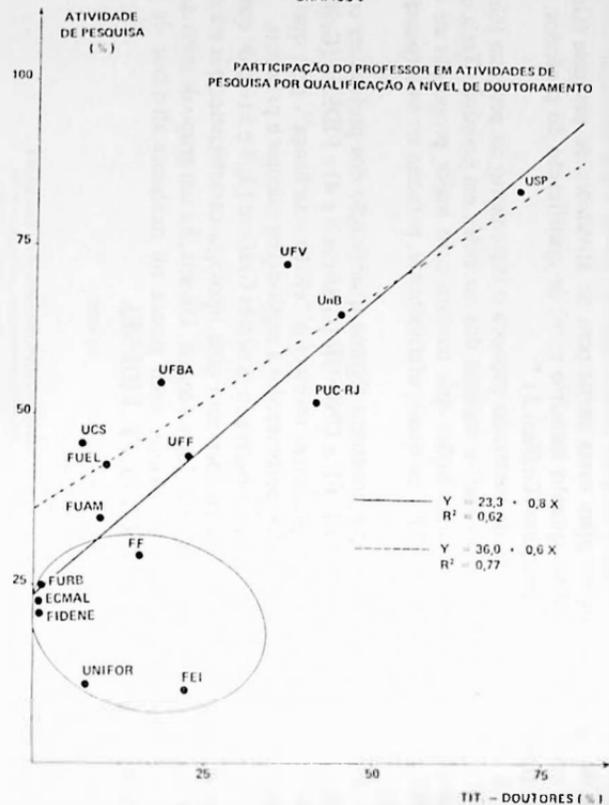


GRÁFICO 5



f) Regime de trabalho

No que se refere ao regime de tempo de trabalho do corpo docente, constata-se que nas instituições federais e estaduais a maioria dos respondentes está em regime de tempo integral e dedicação exclusiva (entre 60% e 70% dos respondentes), enquanto que nas particulares (universidades ou instituições isoladas) a situação é inversa: a maioria encontra-se em tempo parcial ou é horista. De novo a FIDENE é exceção, com 72% dos respondentes em tempo integral. Supomos que tal fato se deve não somente à sua condição de única instituição na localidade, mas também por estar pleiteando junto ao Conselho Federal de Educação sua transformação em universidade, dando cumprimento a um dos requisitos exigidos para este fim.

A análise da relação entre a participação do professor em atividade de pesquisa e o regime de trabalho (ver Gráficos 6, 7 e 8) mostra alguns aspectos novos no que diz respeito, principalmente, ao tempo integral.

Em primeiro lugar, o regime de trabalho horista e de tempo parcial (Gráfico 6) não está correlacionado com a atividade de pesquisa do professor nas diferentes instituições.

Em segundo lugar, quanto maior a proporção de professores em regime de tempo integral, menor a participação em pesquisa (Gráfico 7). Na realidade, o regime de tempo integral está relacionado negativamente à participação do professor em atividade de pesquisa. Nas instituições pequenas e particulares (FF, FURB, ECM/AL, FEI e UNIFOR) o regime de tempo integral está relacionado a atividades administrativas.

Em terceiro lugar, pode-se dizer que apenas o regime de dedicação exclusiva está positivamente relacionado com a participação do professor em atividade de pesquisa (Gráfico 8). Mesmo assim, cada aumento percentual dos professores em regime de dedicação exclusiva não repercute em idêntico incremento na participação em atividades de pesquisa. Ou seja, para cada 10% de aumento no regime de dedicação exclusiva há um crescimento de 4% na participação em pesquisa.

Disto se conclui que não existe diferença significativa entre o regime de tempo integral e horista no que se refere à participação do professor em pesquisa. Quando estes regimes são predominantes em uma instituição, não estão correlacionados com a pesquisa, ou estão muito pouco. A dependência é negativa. Esses regimes não contribuem para ou não implicam atividade de pesquisa.

Observa-se, também, que o regime de tempo integral é complementar ao de dedicação exclusiva (Gráficos 7 e 8), já que a percentagem de horistas e de tempo parcial varia de forma não correlacionada com a atividade de pesquisa. Esta associação, por exemplo, pode ser um dos fatores que aumentam a probabilidade de haver atividade de pesquisa no departamento (ver Gráficos 9, 10 e 11).

Embora bastasse apenas um indivíduo fazendo pesquisa esporádica no departamento, para que a indicação de sua existência pelo docente entrevistado fosse positiva (81%), o resultado confirma uma correlação forte entre o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a existência de pesquisa no departamento. Mas a dependência é pequena (Gráfico 11), o que sugere a necessidade de outros fatores além do mencionado.

A análise da existência de pesquisa no departamento (ver Gráficos 9, 10, 11 e 12) reforça a distinção de dois grupos de instituições que se comportam diferentemente em relação à produção e à disseminação do conhecimento: de um lado, as instituições que se dedicam ao "ensino" (pequenas e, em sua maioria, particulares); de outro, as que ten-

GRÁFICO 6

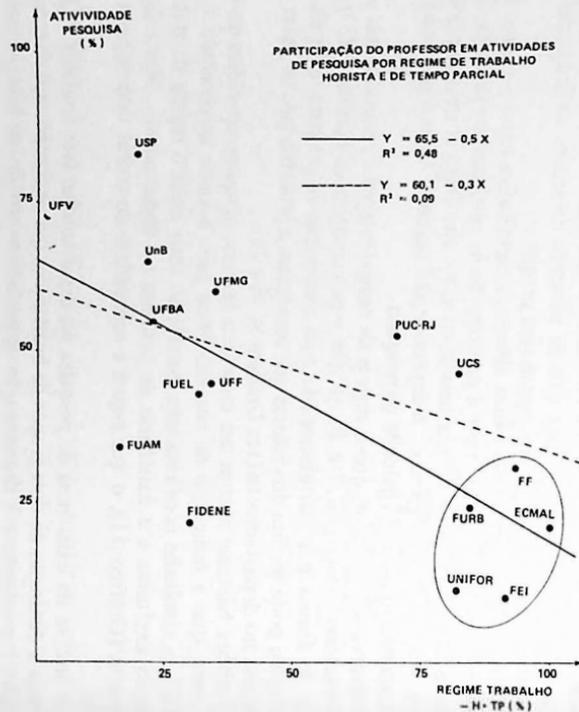


GRÁFICO 7

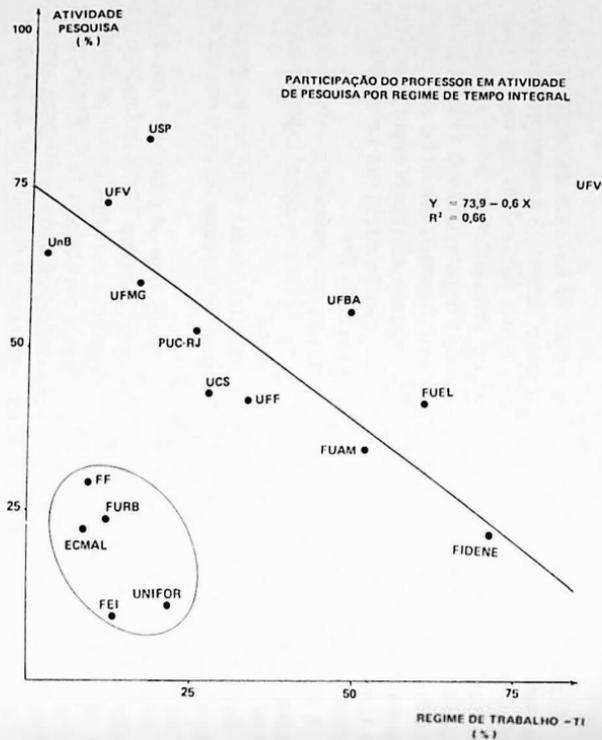
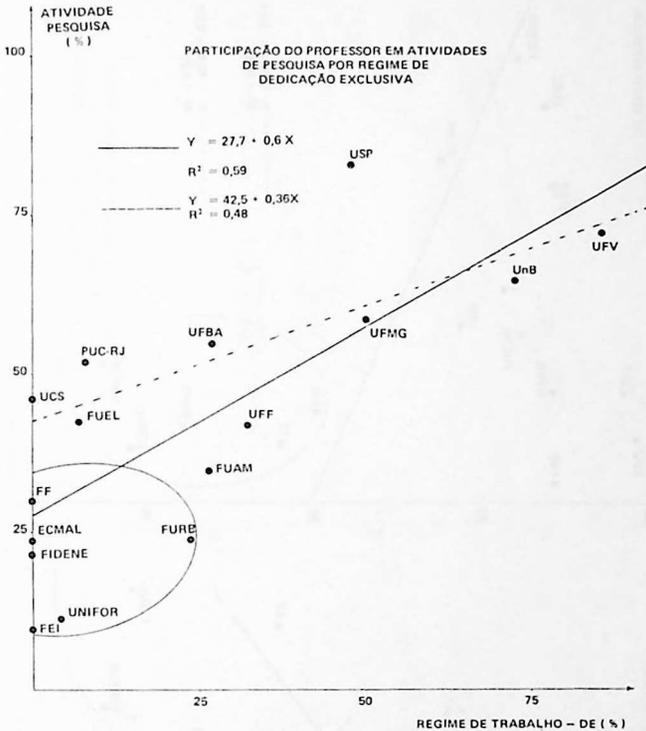


GRÁFICO 8



dem a se envolver com pesquisa e ensino (em sua maioria públicas, com estrutura universitária).

Especificamente no que diz respeito à relação entre a participação do professor em atividade de pesquisa e a existência de pesquisa no departamento, é possível observar que a participação do professor aumenta muito rapidamente (fator 1.5 – na linha tracejada no Gráfico 12), à medida que cresce a atividade de pesquisa no departamento. Tal fato, provavelmente, demonstra o efeito de “massa crítica”, isto é, a força de atração e envolvimento que tanto os grupos de pesquisa quanto a política departamental e institucional explícita de valorização da pesquisa exercem sobre o corpo docente.

Por outro lado, não existe envolvimento direto do aluno de graduação na atividade de pesquisa do professor (Gráfico 13). Não há dependência significativa entre estas atividades. Isto pode estar indicando que a atividade de pesquisa está afeta à esfera mais restrita do corpo docente.

GRÁFICO 9

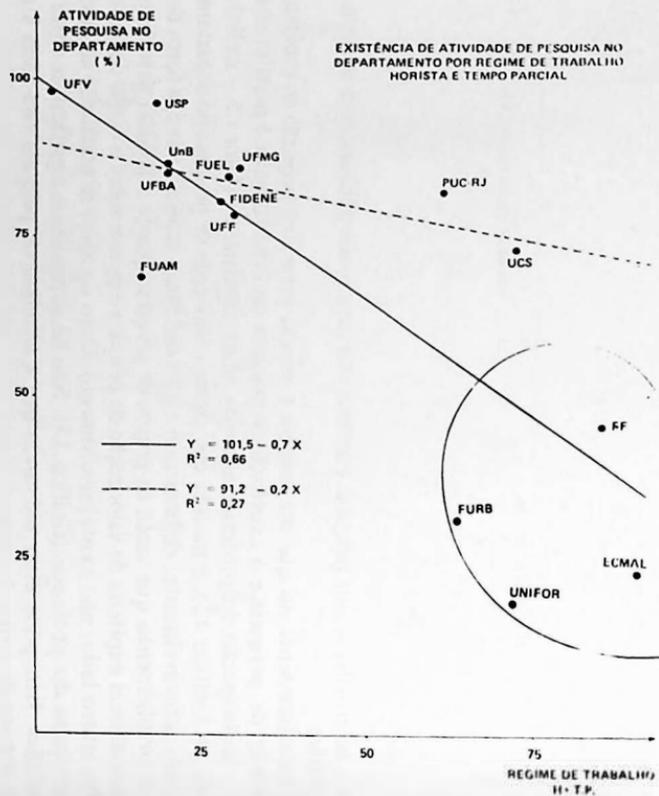


GRÁFICO 10

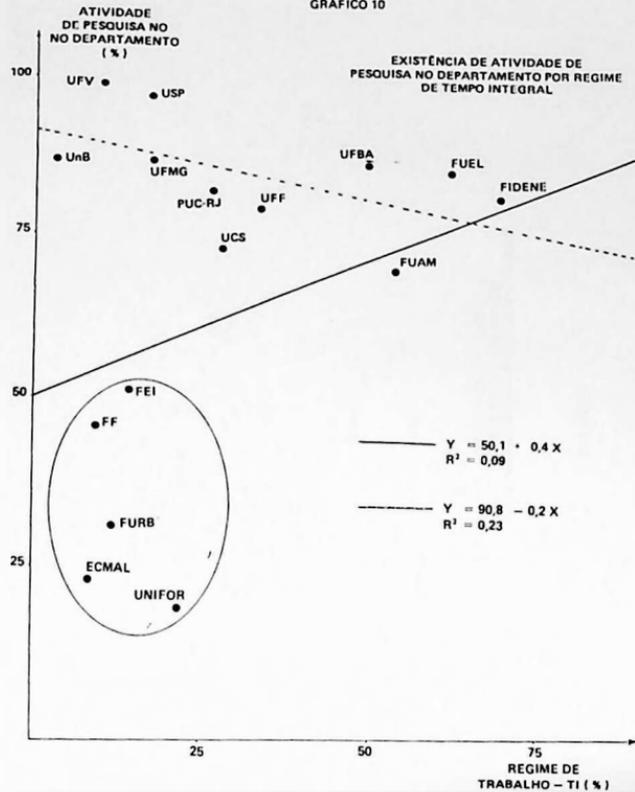


GRÁFICO 11

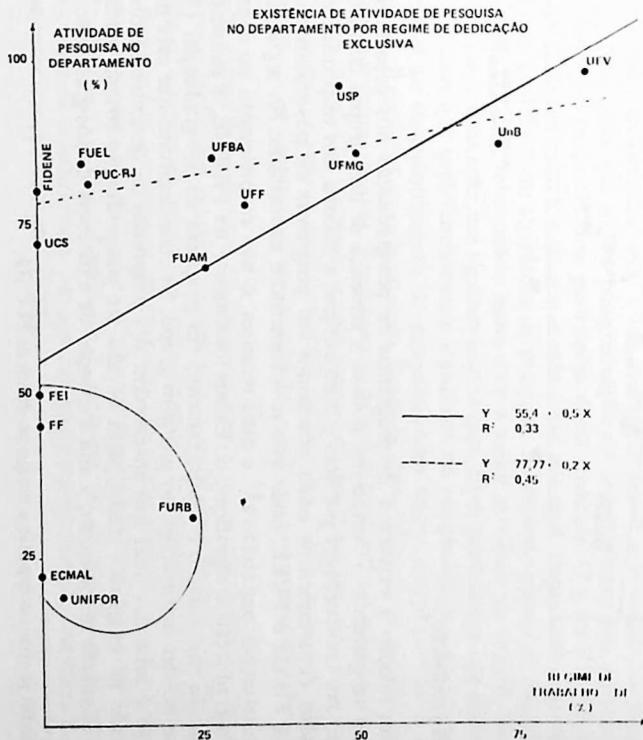


GRÁFICO 12

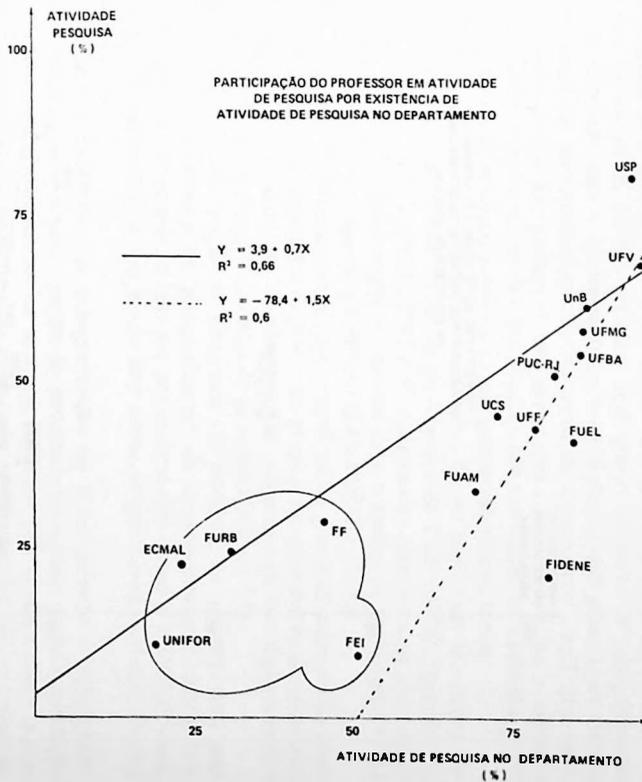
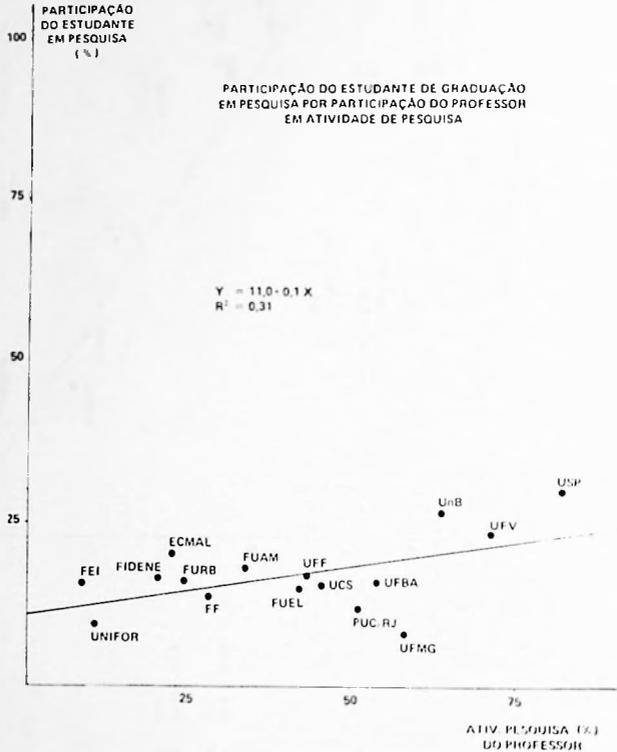


GRÁFICO 13



g) Pós-graduação

Com relação à existência de programas de pós-graduação nos departamentos aos quais o respondente se vinculava, nota-se a presença de dois grupos distintos: no primeiro, das universidades públicas e mais antigas, a maioria dos respondentes informa que seus departamentos estão envolvidos em programas de pós-graduação, exceção feita à FUAM e FUEL, onde este envolvimento é minoritário. No segundo, o grupo das instituições particulares³⁷ e mais recentes, o não envolvimento do departamento na pós-graduação é significativo. Excepcionalmente na FIDENE, o percentual de indicação de participação do departamento em programa de pós-graduação [72%] equipara-se ao das instituições do primeiro grupo. Se considerarmos que esta mesma instituição é uma das duas que apresentam alta proporção de docentes envolvidos com atividade de extensão [56%], além de não ter pós-graduação *stricto sensu* e acusar baixa atividade de pesquisa, a alta indicação de existência de pós-graduação no depar-

³⁷ Não foi possível computar a tempo os dados da PUC/RJ.

tamento se explica pela grande oferta de cursos de extensão para graduados em ensino superior da região. É preciso ressaltar aqui que o conceito de pós-graduação *lato sensu* e de extensão não é consensual nas instituições observadas. Uma análise posterior, utilizando-se principalmente os "Roteiros de Entrevistas", será necessária para esclarecer este ponto. De passagem, vale notar que a UFV é a única instituição que apresenta grande envolvimento dos professores em atividades de extensão [65%] associadas às atividades de pesquisa e ensino na pós-graduação *stricto sensu*.

Em média, apenas 23% dos docentes pesquisados dizem participar do ensino de pós-graduação. Acima desse índice estão os professores da USP [39%], UnB [31%], UFV [29%], PUC/RJ [26%] e UFMG [24%]. É interessante observar que, por outro lado, a quase totalidade dos professores se envolve com o ensino de graduação (92%), situando-se abaixo desse índice apenas a USP [86%] e a PUC/RJ [85%].

Em várias instituições, historicamente, os programas de pós-graduação estão associados ao surgimento e consolidação anterior de grupos ou programas de pesquisa. Entretanto, no presente, a existência de programa de pós-graduação no departamento é um fator muito importante para a existência de pesquisa (Gráfico 14).

Do mesmo modo, a participação do professor em atividade de pesquisa tem uma forte dependência da existência de pós-graduação no departamento (Gráfico 15). Pode-se dizer que é determinante, a não ser em instituições como a FIDENE, onde a pós-graduação é caracterizada como sendo *lato sensu*, o que talvez explique a baixa atividade de pesquisa.

Se, como vimos, a existência de pós-graduação no departamento é importante, muito mais decisiva ainda é a participação do professor no ensino da pós-graduação para o seu conseqüente envolvimento na pesquisa (Gráfico 16). Quanto maior a percentagem de participação do professor no ensino da pós-graduação, maior a participação do professor na pesquisa: esse fator multiplica por 2 a atividade de pesquisa do professor. Não basta que exista pós-graduação no departamento (ou instituição), mas é necessário que os professores participem dessa atividade. O valor $R^2 = 0,83$ na regressão destes dados parece indicar que este é um dos mais importantes fatores de participação do professor em atividades de pesquisa. Novamente parece se manifestar o "efeito massa crítica", relacionado agora com a maior atividade de ensino. Isto revela também que a separação, em algumas instituições, entre professores que atuam na graduação e outros que preferencialmente trabalham na pós-graduação não é uma política favorável ao desenvolvimento da pesquisa como tarefa complementar à atividade de ensino. É provável que a instituição, fundada numa filosofia ou política segundo a qual os professores de cada departamento devem se envolver em maior proporção nos dois níveis de ensino, aumente a participação do professor em atividade de pesquisa de forma extremamente marcante (USP, UFV, UnB, UFMG). Uma análise que venha a considerar as diferentes áreas de cada instituição poderá observar melhor estes aspectos.

Uma outra forma de se analisar a pós-graduação diz respeito às conseqüências desta atividade para o ensino e a pesquisa, constatadas a partir do contexto departamental.

Em todas as instituições analisadas neste trabalho, os respondentes afirmam com expressiva maioria que a existência de programas de pós-graduação "aumenta o intercâmbio com outras IES" (73%), "possibilita melhoria da graduação pela melhoria de qualificação docente" (68%) e "aumenta o prestígio do departamento na instituição" (63%). Há uma concordância, também, de que a pós-graduação "aumenta a capacidade de se reter o corpo docente" (48%).

GRÁFICO 14

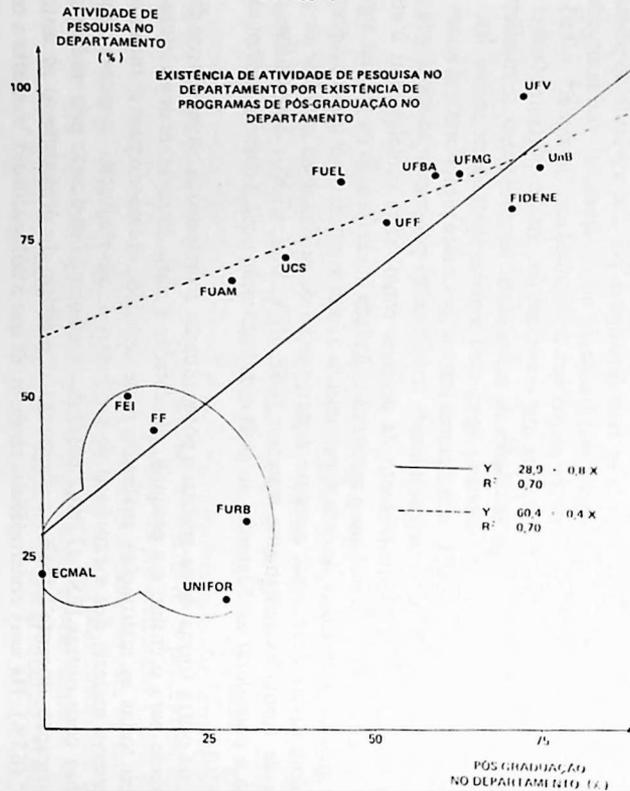


GRÁFICO 15

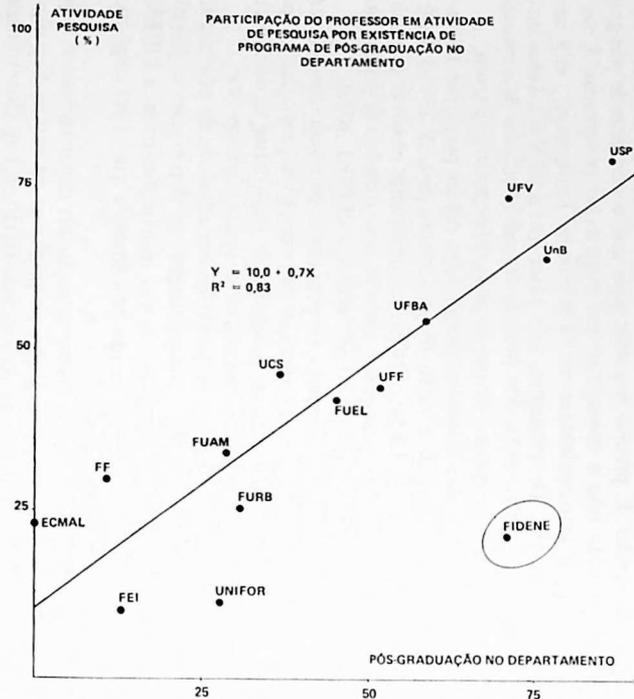
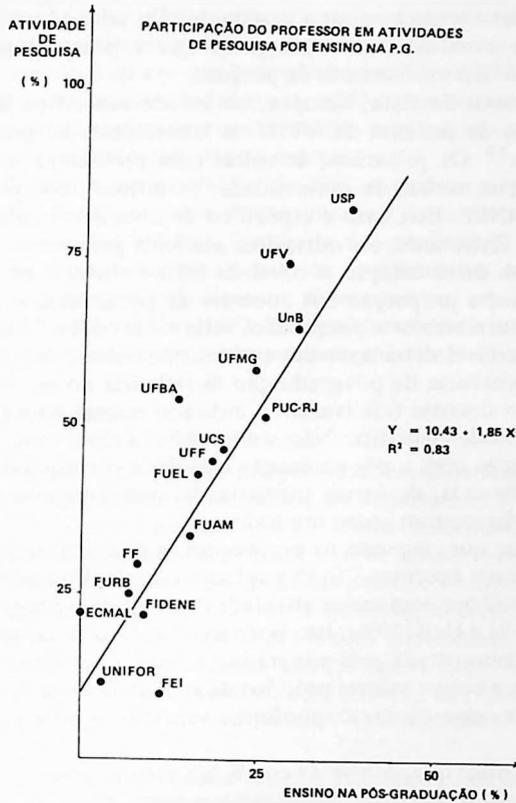


GRÁFICO 16



Os professores não concordam que a pós-graduação provoque “queda de qualidade do curso de graduação em função da ênfase à pós-graduação” (69%). De um modo geral, ela também não tem levado à “formação de um grupo de professores que recebem tratamento privilegiado em termos de encargos docentes, regime de trabalho e acesso aos equipamentos e serviços do departamento ou unidade” (62%).

Mas, por outro lado, a pós-graduação traz alguns problemas, como indicam os professores das instituições públicas com maior tradição em ensino pós-graduado e pesquisa. Estes apontam para o fato de que a pós-graduação “aumenta a complexidade do departamento sem adequação correspondente de infra-estrutura material e/ou técnica” (49%), bem como “aumenta a carga de trabalho no departamento sem previsão de recursos humanos necessários” (54%). Esta opinião não é observada nas instituições particulares e/ou pequenas, mesmo naquelas que possuem programas de pós-graduação (PUC/RJ).

Além disso, a pós-graduação não tem "possibilitado melhores instalações para a docência e pesquisa (laboratórios, bibliotecas, etc.)" de um modo geral (49%), o que talvez caracterize uma desvinculação com a graduação. Ou seja, não é através da melhoria da infra-estrutura eventualmente conseguida que a pós-graduação influencia o ensino de graduação e o desenvolvimento da pesquisa.

Corroborando este ponto de vista, Campos, no estudo específico já mencionado, assinala que no Instituto de Física da UFRJ os laboratórios de graduação e pós-graduação são distintos.³⁸ Os primeiros, às voltas com problemas de carência, são mantidos com insuficientes verbas da universidade; os últimos, complexos e sofisticados, com verbas da FINEP. Este caso é específico de uma desvinculação entre graduação e pós-graduação. Entretanto, em outra área analisada pelo autor — Educação —, onde não se verifica tal desvinculação a nível de infra-estrutura, ela ocorre, igualmente, a nível do ensino: a proporção dos docentes de pós-graduação que não atuaram na graduação, durante o semestre pesquisado, varia entre 66% e 78%.

Uma interpretação possível dessa aparente contradição entre a opinião e o fato é a de que, na verdade, a existência da pós-graduação se refletiria no ensino, via aumento da qualificação do corpo docente (efetivamente indicado acima) ou via influência, enquanto formadora de atitude científica. Não sendo visível a nível concreto, na relação de cada curso de graduação com a pós-graduação que lhe é correspondente, esta consequência positiva refletir-se-ia, de forma mediatizada, num conjunto de instituições ou no sistema de educação superior como um todo.

É importante registrar que, segundo os professores, a pós-graduação não "possibilita melhor remuneração aos docentes" (63%), ou seja, não significa acréscimo salarial, principalmente em instituições com maior atividade de pesquisa e pós-graduação como a USP [82%], UFV [83%] e UnB [79%]. Isto pode significar que a capacidade de retenção do corpo docente demonstrada pela pós-graduação não diz respeito apenas à questão salarial, mas também a outros valores próprios da vida acadêmica cuja possibilidade de efetivação é ampliada nesse contexto, conforme verificou-se anteriormente (Gráficos 14, 15 e 16).

Concluindo, pode-se dizer que, dentre as condições institucionais observadas favoráveis à pesquisa, destacam-se a melhor qualificação, a maior proporção de professores em regime de trabalho de dedicação exclusiva e a maior participação do docente no ensino de pós-graduação. Constatações semelhantes foram feitas por F. Sobral: "quanto mais o departamento estiver envolvido com o ensino de graduação, menor produção científica ele tem. Ou seja, quando um departamento não tem um curso profissional e apenas oferece disciplinas para outros cursos, ele tem mais condições de realizar pesquisas."³⁹ Curiosamente, ao nível dos departamentos de uma instituição, parece repetir-se a tipologia entre as instituições no que se refere à atividade de ensino e pesquisa.

2. Condições Operacionais para o Desenvolvimento da Pesquisa

a) Avaliação da disponibilidade de equipamentos e materiais para a pesquisa no departamento

Os professores de universidades, principalmente daquelas onde há mais tradição de

³⁸ CAMPOS, Edmundo, op. cit., p.156.

³⁹ SOBRAL, Fernanda, op. cit., p.15. Ver também páginas 15-7 e 20-31.

pesquisa, são de opinião que a "aquisição de novos equipamentos e materiais de consumo para pesquisa depende essencialmente de financiamentos externos, ligados a programas específicos" (46%); é interessante notar que os professores indicam maior dependência em duas universidades particulares (PUC/RJ, 63,8% e FIDENE, 61,5%), acompanhadas de perto de duas universidades públicas (USP e UFV, ambas 57%). Da mesma forma, os professores de universidades e de instituições isoladas são unânimes ao apontar que a aquisição de equipamentos e materiais de consumo, nacionais (59%) e importados (65%), é um processo complexo e moroso.

Surpreendentemente, ao contrário do que se poderia supor, tendo em vista, por exemplo, a queda real de recursos financeiros para manutenção e ampliação da infraestrutura nas instituições federais, a maioria dos professores pesquisados atesta que "existem técnicos capacitados para operar os equipamentos existentes" para pesquisa, e que estes equipamentos "geralmente se encontram em condições de funcionamento" (principalmente UFV e USP). Entretanto, consideram que "para as pesquisas em andamento no departamento o equipamento existente não é satisfatório" (55%).

b) Divulgação da pesquisa

De um modo geral, a divulgação das pesquisas em andamento ou concluídas é feita através "dos relatórios semestrais ou anuais do departamento, onde os projetos e respectivas equipes são mencionadas" (56%). Outra modalidade é a divulgação genérica "dos resultados no âmbito da instituição e de setores externos a ela" (50%), sendo, neste último caso, decorrente do apoio das instituições de fomento.

Entretanto, aparentemente não ocorre a alimentação do ensino e a dinamização da própria pesquisa ao nível da atividade acadêmica cotidiana, pois os professores afirmam que o departamento praticamente não "promove reuniões de seminários, visando à discussão dos projetos em andamento", com exceção da FIDENE, onde 65% dos professores parecem satisfeitos com as atividades de integração ensino/pesquisa realizadas em âmbito departamental.

Da mesma forma, a comunidade onde a instituição está inserida é pouco afetada pela pesquisa, pois a extensão não é tratada como um mecanismo de divulgação do conhecimento produzido e de realimentação das funções de ensino e pesquisa, o que permitiria a avaliação tanto dos currículos como das linhas de pesquisa.⁴⁰

3. Implicações do Desenvolvimento da Pesquisa nas Atividades de Ensino

a) Qualidade do ensino

Ao considerar os fatores mais importantes que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, os professores pesquisados são de opinião que o fator mais importante (68%) é a conquista de "melhores salários e mais tempo disponível para se dedicar à preparação das aulas, pesquisas, etc.". Entretanto, os professores das instituições particulares e isoladas expressam-se com maior ênfase ou convicção com relação a este fator (76%, em média), acompanhados pelos professores das autarquias federais (que responderam os questionários pouco depois de uma longa greve cujas principais

⁴⁰ SOBRAL, Fernanda, op. cit., p.21 e 33.

reivindicações eram a reposição salarial e recursos para manutenção e recuperação física das instituições). Por outro lado, os professores de instituições como a UFV e USP, embora concordem, na maioria absoluta, quanto à relevância deste fator para a melhoria da qualidade do ensino, apresentam índices menores, o que poderia ser explicado pela melhor situação que detêm no que se refere às condições de trabalho (principalmente salário) e, conseqüentemente, a possibilidade de maior dedicação ao ensino e à pesquisa.

O peso das instituições maiores (universidades públicas) faz com que seja apontado como segundo fator mais importante (36%) para melhoria da qualidade do ensino a "existência de infra-estrutura (biblioteca, equipamentos e materiais didáticos) adequada", o que se justifica pelo fato destes docentes dedicarem mais tempo ao ensino e à pesquisa numa mesma instituição, em geral pública, a qual vinha sofrendo progressiva queda real nos recursos financeiros para manutenção e ampliação de infra-estrutura.

Em terceiro lugar, os docentes colocaram em nível de igualdade (25%) os fatores "contratação de professores altamente qualificados" e "maior vinculação entre as atividades de ensino e pesquisa", que podem ser considerados como conseqüência do primeiro fator, seja porque permitem que os docentes se aperfeiçoem através das atividades de ensino e pesquisa, seja porque docentes altamente qualificados podem ser incorporados à instituição.

Por sua vez, os alunos consideram, de maneira uniforme, que o principal fator (48%) para melhoria da qualidade do ensino é a "existência de infra-estrutura, biblioteca, equipamentos e materiais didáticos adequados", seguido de perto pela "contratação de professores altamente qualificados" (46%). Em terceiro nível (39%), colocada a necessidade de se garantir aos professores "melhores salários e tempo disponível para se dedicarem à preparação das aulas, pesquisas, etc.". Aparecem ainda, como relevantes, os fatores "maior vinculação entre as atividades de ensino e pesquisa" (33%) e "número adequado de alunos por turma" (30%), sendo que este último tende a ter maior relevância nas instituições isoladas e particulares.

b) Participação e envolvimento dos alunos nas atividades de pesquisa

Se a maior vinculação ensino/pesquisa é vista por alunos e professores como um dos fatores importantes para melhoria da qualidade do ensino, a participação dos estudantes na pesquisa poderia ser uma forma de viabilizar esta integração. Constatou-se que 80% dos estudantes pesquisados "não participa da pesquisa desenvolvida por professores e/ou pesquisadores da instituição". O maior índice de participação do estudante em pesquisa é apresentado pela USP [30%], seguida pela UnB e UFV [23%], instituições onde a pesquisa é mais institucionalizada. Atente-se para o fato de que os estudantes pesquisados deveriam ter cumprido 60% dos créditos, não sendo incluídos os iniciantes.

Por sua vez, os professores que têm conhecimento da existência de atividades de pesquisa no departamento tendem a superestimar a participação do aluno de graduação em pesquisa [44%], com resposta afirmativa em alta proporção naquelas instituições em que não existe atividade de pesquisa no departamento, ou onde poucos professores a desenvolvem.

Entre os alunos de graduação pesquisados que declararam participar de pesquisa (apenas 18%), há concordância unânime quanto ao caráter positivo dessa participa-

ção para a formação de um modo geral. Segundo os estudantes, a participação em pesquisa contribui para “a formação de atitude científica, a aprendizagem da prática de investigação científica, o despertar do interesse por temas específicos e para aumentar a interação entre professores e alunos, melhorando o interesse pelo curso”. Esta avaliação positiva é feita mesmo considerando que, segundo alunos e professores, a etapa da pesquisa em que os estudantes de graduação têm participado mais frequentemente é “a coleta de dados ou observação de experiências” (61% dos professores que têm conhecimento de atividades de pesquisa no departamento e 63% dos estudantes que delas participam).

c) Conseqüências que a pesquisa tem trazido para o departamento

Os professores que têm conhecimento das atividades de pesquisa no departamento concordam que a pesquisa tem trazido efeitos positivos para a sua experiência a nível departamental. Assim, a pesquisa tem, em primeiro lugar, promovido a “capacitação do corpo docente, em virtude de participação na atividade de pesquisa e de intercâmbio com outros centros” (79%). A opinião é idêntica quanto aos efeitos de programas de pós-graduação existentes no departamento. A pesquisa tem também provocado o “aumento de prestígio acadêmico do departamento” (74%) e possibilitado “maior intercâmbio científico com outros departamentos e outras instituições” (73%). Não é menos importante seu efeito sobre o ensino de graduação, pois tem “despertado o interesse pela pesquisa entre os estudantes” (69%) – com destaque para UFV, USP e UnB – além de ter permitido a “atualização dos conteúdos curriculares e do material didático em virtude do intercâmbio proporcionado pela atividade de pesquisa” (62%). Há, portanto, uma coincidência quanto aos efeitos da pesquisa para o ensino e capacitação docente, seja do ponto de vista dos estudantes que dela participam, seja conforme a opinião dos professores que declaram existir atividade de pesquisa no departamento, sem qualquer diferenciação entre as universidades, isoladas, públicas e particulares. Uma última conseqüência favorável apontada com certa clareza é a “possibilidade de aumentar a captação de recursos financeiros para o departamento” (54%).

Quanto a outros efeitos, em primeiro lugar a pesquisa tem sido, para os professores, uma “possibilidade de complementação salarial” (60%), bem como parece haver uma tendência que ela não garanta, por si, “maior capacidade do departamento reter e/ou atrair pesquisadores e docentes” (49%), com exceção da PUC/RJ, onde a pesquisa parece ser um fator para complementação salarial e contratação de docentes, considerando o apoio continuado de instituições de financiamento.

No que diz respeito à “melhoria das instalações e equipamentos”, a contribuição da pesquisa é relevante naquelas instituições onde ela é permanente e institucionalizada (UFV – 72,6%; USP – 57,2%). Nas instituições pequenas, o índice indicando o efeito favorável da pesquisa para melhoria das instalações é conseqüência da suposição dos professores sobre esta contribuição e não a constatação do que efetivamente ocorre.

Nas universidades (inclusive FIDENE, nova universidade), há uma tendência ao entendimento de que a pesquisa signifique um “aumento da carga de trabalho do departamento sem previsão dos recursos humanos necessários” (52%), ao contrário das instituições isoladas e/ou particulares que não têm maior convivência com a pesquisa. Nestas universidades os professores ficam indefinidos quanto ao fato da pesquisa causar ou não “aumento da complexidade do departamento sem adequação da infraestrutura material ou técnica”.

De modo geral, nas universidades (principalmente UFF e PUC/RJ) há uma tendência a considerar que a pesquisa gera "problemas administrativos para a distribuição do espaço físico de forma a atender às necessidades de ensino e pesquisa". As exceções são a UnB, talvez melhor aquinhoadas com relação a estes recursos, e UNIFOR, UCS, FIDENE, bem como as escolas particulares, que não têm maior envolvimento com a pesquisa.

Por último, há uma concordância uniforme (72%) de que a pesquisa não leva à "formação de um grupo de professores que recebam tratamento privilegiado em termos de encargos docentes, regime de trabalho e acesso aos pesquisadores e serviços do departamento ou unidade", pelo menos do ponto de vista dos professores que participam ou têm conhecimento das atividades de pesquisa.

d) Avaliação do desempenho docente visando à melhoria da qualidade de ensino

Para a maioria dos respondentes, não "existe avaliação de desempenho docente no departamento, visando à melhoria da qualidade do ensino".

A única exceção foi apontada pelos professores da FUEL [42,3%], que vinham de uma greve onde fora discutida uma avaliação efetuada e se pensava propor modificações visando, eventualmente, posterior sistematização de propostas; outra situação particular foi apresentada pela FIDENE, onde os professores se dividiram entre "não existência desse processo" (28,1%) e a existência do processo ao nível do departamento (28,1%), talvez relacionada com a circunstância do reconhecimento da instituição como universidade, o qual ocorreu no mesmo período. A avaliação pode ocorrer eventualmente, mas sem muita precisão e apenas visando "a progressão na carreira" (UFBA, UFF, USP, PUC/RJ, ECM/AL e FEI).

Os professores pesquisados que disseram haver algum processo de avaliação ficaram indecisos em indicar como é feita a avaliação do desempenho docente, com exceção dos professores de uma autarquia federal (UFBA – 62,5%) onde esta avaliação seria conduzida por "uma comissão de docentes do departamento". Em outras instituições há "juízo de uma comissão designada por órgão da administração superior da IES" (UFV – 38,2%, UnB – 27,6%); juízo "com base em formulário respondido pelos alunos" (USP – 39,3%, FUEL – 38,6%, UNIFOR – 39,1%, UCS – 29,2%, FIDENE – 26,1%, ECM/AL – 10%); outro processo não definido (FIDENE – 26,1%, FF – 21,4%), ou desconhecimento (PUC/RJ – 46,8%).

Conclusões

A análise da relação ensino/pesquisa aponta, primeiramente, para seu caráter polêmico, o qual decorre, quase sempre, da própria forma como é concebida esta relação.

Este trabalho perseguiu um objetivo que pode ser compreendido a partir de duas vertentes básicas: a primeira, teórica, procurou contribuir para aprofundar a discussão da relação ensino/pesquisa, rejeitando as posições polarizadas que têm caracterizado o debate e enfatizando a necessidade de tomar em consideração o caráter histórico da relação, o qual inviabiliza a análise do sistema de educação superior como um objeto de estudo isolado do seu contexto. A segunda, empírica, procurou captar as condições reais pelas quais a relação ensino/pesquisa se atualiza ou, ao contrário, se inviabiliza na prática cotidiana das instituições de ensino superior, bem como os

condicionantes internos e externos que favorecem ou inibem tal relação. Esta divisão em duas vertentes, teórica e empírica, não é senão um recurso expositivo: na análise estas não só se interpenetram como se condicionam. Neste sentido, a interpretação de um dado empírico "objetivo", como, por exemplo, a existência de pesquisa nas instituições, pode estar profundamente condicionada, seja pela forma como se concebe o papel do ensino e da pesquisa, seja pela forma como se define a função de uma instituição de ensino superior.

Se do ponto de vista teórico foi possível situar o problema e explicitar o estado atual do debate, do ponto de vista empírico a análise é muito mais indicativa de tendências e da potencialidade das informações que a pesquisa pode proporcionar, já que, no estágio atual, os dados têm ainda caráter preliminar e parcial pelas limitações já assinaladas anteriormente. Assim, ainda que algumas tendências revelem-se de forma bastante nítida e contribuam significativamente para que se possa repensar criticamente "verdades" pouco contestadas, as reflexões fundamentadas nos resultados aqui considerados não pretendem, nem poderiam pretender, se apresentar, neste momento, como conclusões definitivas.

Um primeiro aspecto que nos parece importante ressaltar diz respeito à questão da diferenciação que caracteriza as instituições de ensino superior do País. Esta diferenciação é admitida e constatável independentemente da utilização dos dados de pesquisa. Entretanto, estes são um instrumento importante no sentido de localizar e apontar os determinantes da diferenciação e, sobretudo, de interpretar seu significado. A diferenciação dessas instituições, tal como a concebemos, é um dado de natureza histórica e social que deve ser tomado como ponto de partida na análise do seu conjunto e não como ponto de chegada. Ou seja, reconhecer que historicamente as instituições de ensino superior têm projetos sociais e políticos distintos — filosofias de criação e formas de inserção no contexto regional ou nacional também distintos e até mesmo condições concretas de viabilização distintas — é tomar a diferenciação como um dado da realidade que a análise da prática concreta dessas instituições tem que considerar, e jamais como argumento para justificar, reforçar ou legitimar os desníveis e as desigualdades no seu desempenho acadêmico. Neste sentido, se o conhecimento da realidade histórica indica, por um lado, a não viabilidade de um modelo único de instituição, ressalta, por outro, que a preservação das "individualidades" institucionais não pode prescindir da manutenção de determinados critérios que definam a especificidade de uma instituição de ensino superior, seus objetivos e atividades-fim.

A afirmação anterior remete à questão da distinção entre instituições produtoras e instituições reprodutoras do conhecimento. A aceitação acrítica desta distinção pode se transformar em argumento a favor da coexistência tanto de instituições despreparadas para a mera reprodução do saber (na hipótese de que uma instituição pudesse se restringir unicamente a reproduzir conhecimento) quanto daquelas pensadas para se transformarem (quando já não o são) em verdadeiros "centros de excelência", onde, paradoxalmente, a ênfase na produção de conhecimento pode relegar a um segundo plano a função de disseminação do conhecimento.

O estabelecimento e a preservação destes critérios de qualidade é responsabilidade dos diferentes órgãos do Ministério da Educação encarregados da educação superior. Tais critérios poderiam ser perseguidos através de uma política efetiva referente à criação de estabelecimentos e cursos, seguida de uma política continuada de avaliação. Insistimos mais uma vez: não estamos defendendo a homogeneização das instituições de ensino superior; a diferença é um aspecto positivo e enriquecedor, desde que não

se transforme em fator de legitimação das desigualdades existentes no sistema, as quais tomam corpo no processo de estratificação inter e intra-institucional que caracteriza o sistema de educação superior em seu conjunto.

O segundo aspecto que gostaríamos de retomar nesta conclusão refere-se aos resultados da análise ao nível institucional, os quais podem vir a ser utilizados enquanto suporte para se repensar determinadas "crenças" sobre a prática acadêmica, aceitas, quase sempre, sem questionamento.

Neste sentido, mesmo com cruzamentos que não ultrapassam ainda o nível da instituição — não possibilitando estabelecer comparações que serão relevantes para a melhor compreensão do processo de desenvolvimento da pesquisa, como é o caso, por exemplo, de análises por área do conhecimento —, os resultados ora encontrados mostram-se significativos. A questão do regime de trabalho exemplifica de forma inequívoca nossa afirmação: os dados apresentados em gráficos sobre a vinculação entre existência de pesquisa e o regime de trabalho do docente indicam que é ao regime de dedicação exclusiva que a atividade de pesquisa está diretamente associada. Com isto, não se está afirmando que a existência de dedicação exclusiva viabilize por si só a atividade de pesquisa, mas que aquela é uma condição essencial para a consolidação e desenvolvimento desta.

Por outro lado, quando se analisa comparativamente a situação do regime de tempo integral e tempo parcial, sobretudo horista, conclui-se que, com relação à atividade de pesquisa, os docentes em tempo integral diferem pouco daqueles em tempo parcial: à proporção que aumenta a incidência de docentes em tempo integral, diminui a atividade de pesquisa. Esta tendência é significativa no sentido de mostrar que, tanto quanto o regime de tempo parcial e horista, o regime de tempo integral não está fortemente associado à atividade de pesquisa. Este dado é importante porque muda radicalmente o sentido das críticas feitas normalmente ao elevado custo da atividade de pesquisa nas instituições, sobretudo federais, já que tais críticas partem do pressuposto de que os salários pagos aos docentes em tempo integral devem ser computados entre os gastos de pesquisa. Na verdade, este é um custo que parece dever ser atribuído às atividades de ensino. Uma análise com dados desagregados, por atividade docente segundo o tempo de trabalho, poderá distinguir as atividades às quais se pode realmente associar os docentes em tempo integral daquelas nas quais estes não diferem dos horistas ou docentes em tempo parcial.

Os dados relativos à existência de programas de pós-graduação no departamento e ao envolvimento do docente com a atividade de ensino na pós-graduação apontam para a tendência clara da pós-graduação se apresentar como fator não só incentivador, mas até mesmo multiplicador da atividade de pesquisa. Já as conseqüências, ou efeitos, da atividade de pesquisa e da pós-graduação sobre a graduação não transparecem de forma direta e imediata: ao contrário, embora tais efeitos perpassem as atividades de graduação em geral e do ensino em particular, fazem-no de forma mediata e indireta; são percebidos como fatores que atuam a longo prazo, propiciando uma elevação do nível de qualificação docente aliado ao desenvolvimento do espírito crítico e da motivação para a investigação científica. A curto prazo e considerando-se as relações mais imediatas entre graduação e pós-graduação, tais efeitos ou conseqüências são até mesmo percebidos de forma inversa: em algumas das situações concretas analisadas, seja pelo Estudo-Base, seja pelos Estudos-Específicos, as atividades de graduação ressentem-se dos resultados imediatos de uma vinculação extremamente débil ou mesmo de um isolamento quase completo face às atividades de pós-graduação. Nestas situações — de

vinculação débil ou inexistente — as atividades de ensino, de pesquisa e as atividades docentes na pós-graduação concorrem entre si pelo tempo do docente, chegando a configurar situações de tensão entre graduação e pós-graduação.

Um terceiro fator que poderíamos também considerar como aglutinador e mesmo incentivador da atividade de pesquisa é a qualificação docente. Os dados sobre os professores pesquisados, resumidos nos gráficos analisados, indicam que a participação do docente em atividade de pesquisa é tanto maior quanto maior for seu nível de qualificação. Neste sentido, ficou evidenciado que, em sua grande maioria, são os docentes em nível de doutorado que estão efetivamente engajados em atividades de pesquisa.

Uma reflexão importante suscitada pela discussão e análise da relação ensino/pesquisa diz respeito à questão da institucionalização da atividade de pesquisa nas instituições de ensino superior. Da forma como a concebemos, tal institucionalização significa a própria institucionalização da pós-graduação, a possibilidade de qualificação permanente do corpo docente, a garantia de condições adequadas de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa e uma maior flexibilidade orçamentária. Quanto a este último aspecto, seria conveniente repensar formas alternativas que permitissem à instituição definir sua programação anual, tendo em vista suas atividades-fins, a partir de uma proposta orçamentária desvinculada dos critérios de controle vigentes no momento. Da mesma forma, para que a institucionalização das atividades de pesquisa e pós-graduação pudesse se viabilizar, seria indispensável que os órgãos do Ministério da Educação responsáveis pela definição da política de pós-graduação e da política científica dentro das instituições tivessem seu âmbito de atuação e poder fortalecidos através de um acréscimo significativo de recursos que garantisse, pelo apoio institucional permanente, a estabilidade dos programas de pós-graduação e das atividades de pesquisa no âmbito dessas instituições.

A maior autonomia financeira das instituições de ensino superior, no tocante ao desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, é uma das condições para que a institucionalização da pesquisa venha a ser visualizada como parte do seu projeto político, que a concebe também como *locus* adequado para o desenvolvimento da investigação científica. Neste sentido, um estudo realizado para a UNESCO evidenciou que, comparativamente aos institutos de pesquisa e às empresas, é nas universidades que se concentra a maior parte das pesquisas desenvolvidas no País, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.⁴¹ É importante também ressaltar que a inclusão da pesquisa no projeto político da instituição, além de implicar a existência de condições adequadas para seu desenvolvimento, deveria também significar uma maior vinculação da pesquisa com o contexto social e com as necessidades dos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Isto certamente contribuiria, por um lado, para permitir maior eficácia no processo de desenvolvimento científico e tecnológico, uma vez que a ciência, embora não deva necessariamente se “atrelar” mecanicamente ao sistema produtivo, constitui-se efetivamente numa força produtiva, inserida na estrutura de poder. Por outro, contribuiria igualmente tanto para que a finalidade social (ou a relevância social) da pesquisa se incorporasse de forma efetiva aos critérios definidores do objeto a ser pesquisado quanto para que seu produto, em termos dos resultados e benefícios advindos da atividade de pesquisa, também fosse apropriado

⁴¹ SCHWARTZMAN, Simon. Desempenho das unidades de pesquisa: ponto para as universidades. *Revista Brasileira de Tecnologia*, Brasília, 16(2): 54-60, mar./abr. 1985.

coletivamente. Uma tal filosofia face à atividade de pesquisa implicaria também participação mais concreta dos diferentes segmentos sociais no projeto de cada instituição.

Uma política que reforce e consolide a pesquisa universitária existente e amplie o universo das instituições que se dedicam a esta atividade seria extremamente positiva não só para o desenvolvimento da pesquisa em si, quanto para a consolidação de um *ethos* institucional voltado para a afirmação da importância da instituição universitária em seu caráter multifuncional.

Este caráter multifuncional pressupõe que, tanto quanto as demais atividades-fins, a pesquisa seja pensada enquanto parte componente do projeto da instituição, embora cada docente em particular não esteja necessariamente envolvido com o ensino e a pesquisa, e a convivência de atividades específicas, umas frente às outras, envolva (ou possa envolver) situações de tensão, competição e concorrência, sem que isto configure necessariamente a impossibilidade desta convivência. A concepção da instituição do ensino superior a partir deste caráter multifuncional é, na nossa opinião, um caminho possível para superar a dicotomia hoje existente, e até mesmo por vezes legitimada, entre instituições produtoras e instituições reprodutoras do saber.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. Conselho Nacional dos Docentes do Ensino Superior. *Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira*. Olinda, 1985. mimeo.
- BRANDÃO, Maria de Azevedo R. A constituição da política de pós-graduação no Brasil: 1965/75. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 29 (4): 381-93, abr. 1977.
- BRASIL. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. *Uma nova política para a educação superior*. Brasília, 1985. 119p.
- . Conselho Nacional de Pós-Graduação. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. 2. ed. Brasília, DDD, 1977. 52p.
- . Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa de avaliação da reforma universitária*. Brasília, 1983. 38f. mimeo.
- . Ministério da Educação e Cultura. *Reforma universitária*. 3. ed. Brasília, 1983. (Relatório do Grupo de Trabalho)
- . Secretaria da Educação Superior. *II Plano Nacional de Pós-Graduação, 1982-1985*. Brasília, CAPES, s.d. 12p.
- . Secretaria de Planejamento da Presidência da República. *I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT); 1973/1974*. Brasília, CNPq, 1973.
- . *II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT); 1976/1979*. Brasília, CNPq, 1976.
- . *III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT); 1980/1985*. Brasília, CNPq, 1980.
- CAMPOS, Edmundo & COELHO, Magda Prates. *A unidade entre o ensino e a pesquisa*. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1985. mimeo.
- COUTINHO, Gledson Luiz. *Os rumos que tomaram os princípios básicos da reforma universitária*. s.l. s.ed. 1985. mimeo.
- CUNHA, Luiz Antonio. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresa*, Rio de Janeiro, 14 (1):66-70, 1974.

-
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: ensino superior na República Populista.** Rio de Janeiro, Liv. F. Alves, 1983.
- FACULDADES FRANCISCANAS. **Relatório final do estudo-base.** Bragança Paulista, 1985. mimeo.
- FERNANDES, Florestan. **Reforma e mudança social.** *Argumento*, Petrópolis, 1 (3), jan. 1974.
- _____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- FRANCO, Maria Aparecida C. et alii. **Quinze anos de vestibular, 1968-1983.** Rio de Janeiro, UERJ/NEPES, 1985. mimeo.
- GERDAU, Jorge. **Universidade.** s.n.t. mimeo.
- GIANOTTI, José Arthur. **Pela autonomia da universidade.** s.l. s.ed. 1985. mimeo.
- LOPES, J. Leite. **A universidade e seus primeiros princípios,** s.n.t. mimeo.
- MIRANDA, Gaura Vasques et alii. **Pesquisa e ensino na UFMG: interação e estratégias.** Belo Horizonte, FUNDEP, 1983. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária.
- OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. **Reflexão sobre a universidade.** s.l. s.ed. 1982. mimeo.
- REIS, J. Pós-graduação e ciência. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 29(11): 1254-60, nov. 1977.
- ROSAS, Paulo. **Missão e função da universidade: consideração em defesa de alguns princípios.** s.l. s.ed. 1985. mimeo.
- SANT'ANNA, Vânia. **Ciência e sociedade no Brasil.** São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. **A universidade e o ensino.** In: *A UNIVERSIDADE e o desenvolvimento regional.* Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Algumas sugestões sobre o papel e a organização da pesquisa científica nas universidades do nordeste.** In: *A UNIVERSIDADE e o desenvolvimento regional.* Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- _____. **Desempenho das unidades de pesquisa: ponto para as universidades.** *Revista Brasileira de Tecnologia*, Brasília, 16 (2): 54-60, mar./abr. 1985.
- _____. **Formação da comunidade científica no Brasil.** São Paulo. Ed. Nacional; Rio de Janeiro, FINEP, 1979.
- _____. **O que fazer com a universidade.** s.n.t. mimeo.
- SOBRAL, Fernanda. **Produção científica e tecnológica da universidade e sua relação com a comunidade.** Brasília, UnB, Departamento de Sociologia, 1985. mimeo.
- SOUSA, Edson Machado. **O conceito de universidade na reforma de 1968.** *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, 7 (3): 3-13, jul./set. 1983.
- SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira.** Brasília, MEC, 1972.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Proposta da UNE para a reforma universitária.** São Paulo, 1985. mimeo.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Relatório final do estudo-base.** Caxias do Sul, 1985. mimeo.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Relatório final do estudo-base.** São Paulo, 1985. mimeo.
- VASCONCELOS, Luiz Olympio et alii. **Captação e utilização de recursos financeiros na UFF.** Rio de Janeiro, UFF, 1985. mimeo.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. **A falácia da competência.** *Folha de S. Paulo*, 25 ago. 1985. Folhetim n. 448.

WOLFANG, Leo Maar. O carrasco da universidade. *Folha de S. Paulo*, 25 ago. 1985. Folhetim n. 448.

Recebido em 7 de fevereiro de 1985

Lúcia Maria da Franca Rocha, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, é Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Bahia, à disposição do Conselho Federal de Educação.

Maria Stela Grossi Porto, Mestre em Sociologia pela Université de Montréal, Canadá, é Técnico em Assuntos Educacionais do INEP e pesquisador vinculado ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária da CAPES.

Mariza Veloso Motta Santos, Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília, é Técnico em Assuntos Educacionais do INEP e pesquisador vinculado ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária da CAPES.

Orlando Pilati, Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná e, atualmente, Assessor da Secretaria da Educação Superior (SESu) e membro do Grupo Gestor do Programa de Avaliação da Reforma Universitária da CAPES.

Sergio Costa Ribeiro, Doutor em Física pela Universidade de São Paulo, é Assessor de Pesquisa da CAPES e Coordenador do Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

This paper presents an analysis of the proposed relationship between research and teaching (Law no. 5 540) as well as of the internal and external context related to higher education institutions. It discusses, from a theoretical standpoint, different concepts regarding the relationship between research and teaching and also deals with the practical application of said relationship in different kinds of institutional environments, on the basis of preliminary data gathered in connection with the Program for University Reform Evaluation. A methodological approach was selected, which enhances research as an area from which to conduct observations, in an effort to ascertain the nature of the relationship between research and teaching. There is then a discussion of the main factors pertaining to that relationship such as legal basis, the teaching career, teaching load and required qualifications, financing, institutional historical specificity. Historical and empirical evidence point to the existence of polarization paradigms, involving on the one hand those who consider research and teaching as activities that are undissociated by their very "nature" and, on the other, those who view them as incompatible. The paper delves deeper into the discussion of the relationship between research and teaching as it gives emphasis to proper consideration of the historical nature of the above-mentioned relationship. At the empirical level, reference is made to trends in differentiation between institutions, in linkages between the existence of research and teaching load patterns, also in qualification requirements for teaching and in graduate education. One point that is brought out is the need for institutionalizing research. This, in turn, would contribute to the consolidation of an institutional "ethos" predicated upon the multi-functional nature of higher education.

Ce travail fait l'analyse de la proposition du rapport recherche/enseignement (Loi n° 5540), aussi comme le contexte externe et interne aux institutions d'enseignement supérieur. Il discute au niveau théorique les différentes conceptions sur le

rapport recherche/enseignement et se tourne vers le développement de la pratique de ce rapport aux divers types d'institutions à partir des données préliminaires obtenues par le Programme d'Évaluation de la Réforme Universitaire. On a décidé par une voie méthodologique qui privilégie la recherche comme point d'observation à partir duquel on cherche de saisir la nature du rapport recherche/enseignement. On considère les aspects qui interviennent dans le rapport recherche/enseignement (proposition légale, carrière professorale, régime de travail et qualification, financement, spécificité historique institutionnel). On identifie aux évidences historiques et empiriques paradigmes polarisés entre ceux qui considèrent la recherche et l'enseignement comme activités non dissociées et ceux qui les regardent comme non compatibles. Le travail approfondit la discussion du rapport recherche/enseignement, considérant le besoin de se considérer le caractère historique de ce rapport. Au niveau empirique montre les tendances sur la distinction entre les institutions, les liens entre l'existence de recherche et régime de travail, la qualification d'enseignant et le post-grade. Il montre aussi le besoin d'institution de la recherche qui pouvait contribuer à la consolidation d'un "ethos" institutionnel tourné vers le caractère multifonctionnel de l'enseignement supérieur.

Este trabajo analiza la propuesta de la relación investigación/enseñanza (Lei nº 5.540), así como el contexto interno y externo a las instituciones de enseñanza superior. Discute, al nivel teórico, las diferentes concepciones sobre la relación investigación/enseñanza y focaliza el desarrollo de la práctica de esta relación en diferentes tipos de instituciones, a partir de los datos preliminares colectados por el Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria. Se ha optado por un camino metodológico que da prioridad a la investigación como acto de observación a partir del cual se busca captar la naturaleza de la relación investigación/enseñanza. Son abordados los principales factores que intervienen en la relación investigación/enseñanza (proposición legal, carrera docente, régimen de trabajo y calificación, financiamiento, especificidad histórico institucional). Identifican en las evidencias históricas y empíricas paradigmas polarizados entre los que consideran la investigación y la enseñanza actividades "naturalmente" inseparables y los que las ven como incompatibles. El trabajo estudia en profundidad la discusión de la relación investigación/enseñanza, enfatizando la necesidad de considerarse el carácter histórico de esa relación. Al nivel empírico indica tendencias acerca de la diferenciación entre las instituciones, la calificación docente y posgraduación. Indica también la necesidad de institucionalización de la investigación, lo que contribuiría para la consolidación de un "ethos" institucional orientado para el carácter multifuncional de la educación superior.

Ciclo básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira*

Antonio Augusto Pereira Prates
Antonio Luiz Paixão
Lilia Maria Gardenal da Silva Pereira
Luis Aureliano Gama de Andrade
Fundação João Pinheiro (FJP)

Este artigo caracteriza o processo de implantação do ciclo básico na universidade brasileira. Do universo de instituições de ensino superior, foram escolhidas, intencionalmente, sete universidades para estudo em profundidade. Procurou-se controlar fatores de diversas ordens: tempo de criação, prestígio institucional, regime jurídico da propriedade e o caráter leigo ou confessional das universidades. Em cada uma das sete universidades, tentou-se reconstruir a trajetória do processo de implantação. Da análise do primeiro momento da implantação do ciclo básico, ficaram configurados quatro estilos dominantes ou modelos de implementação do primeiro ciclo: o ortodoxo, o adaptativo, o instrumental e o conservador. O desdobrar da implantação do ciclo básico levou, entretanto, a convergências e, com o passar dos anos, foi gradativamente desativado. A pesquisa procura compreender os determinantes que levaram a essas convergências e ao fracasso da experiência.

Introdução

A avaliação de políticas governamentais constitui área de estudos ainda pouco explorada.¹ Em virtude disso, as escassas tentativas de captar o sentido da ação pública e suas implicações para os segmentos da sociedade ressentem-se de metodologia ainda pouco desenvolvida e, quase sempre, parcial e enviesada.

Estudiosos da matéria têm privilegiado a análise política das decisões públicas em detrimento da análise da política *stricto sensu*. Busca-se com este enfoque resgatar o quadro político institucional que serviu de moldura para a decisão em estudo. Assim, procura-se identificar atores e interesses que estiveram em jogo e a articulação deles com os setores governamentais envolvidos. Segundo essa ótica, a reconstituição do processo decisório seria condição suficiente para definir o sentido das decisões governamentais.

* Este artigo baseia-se na pesquisa Avaliação de Implantação do Ciclo Básico nas Universidades Brasileiras, realizada pela Fundação João Pinheiro em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

¹ Sobre a análise de políticas públicas, veja-se WILDAVSKY, Aaron. *Speaking truth to power; the art and craft of policy analysis*. Boston, Little, Brown and Company, 1979.

Há contudo limitações nessa abordagem que não podem ser omitidas. Vale lembrar, de início, que a tradução operacional de uma decisão não é coisa mecânica. Decisões precisam ser implementadas e os agentes deste processo não são menos instrumentos. Ao contrário quase sempre nele figuram como parte interessada, quando não diretamente afetada pela decisão.

O estudo do ciclo básico, empreendido junto a uma amostra de sete universidades brasileiras, privilegiou abordagem em que se buscava captar prioritariamente o momento da implantação e seus desdobramentos ulteriores. Os determinantes políticos da reforma universitária, dentro da qual se inscreve o ciclo básico, embora cogitados figuraram apenas como pano de fundo para a análise. Buscou-se entender o impacto da criação do ciclo básico nas estruturas das universidades e a capacidade destas de se adaptarem a ele.

Partiu-se da hipótese de que universidades são instituições peculiares e dotadas, embora em graus diferentes, de identidade própria que lhe permite margem de manobra considerável na interpretação de decisões que sobre ela recaem. Conforme se verá mais adiante, a implantação do ciclo básico ensejou respostas distintas das universidades, que iam desde o cumprimento literal da legislação até a sua virtual negação. Essa hipótese articulava-se com proposições sobre o papel da maturidade institucional, a própria idade de instituição, sua trajetória histórica e ligação com o contexto estadual e nacional.² Supunha-se que universidades mais consolidadas e menos vulneráveis ao ambiente tenderiam a maximizar as margens de interpretação que seu papel de implementador final lhes conferia. Outras, ao contrário, por carecerem de tais recursos revelariam maior propensão à conformidade.

Outro eixo que orientou a pesquisa referia-se à questão dos chamados "efeitos não esperados" das políticas. Como sabido, decisões envolvem numerosos fatores, alguns plenamente conhecidos e outros ignorados. A interação deles geralmente causa efeitos não antecipados, muitos deles com caráter perverso, em relação aos objetivos perseguidos.

Optou-se por pesquisa do processo de implantação do ciclo básico em sete universidades brasileiras, à qual se acoplou um estudo de caso intencionalmente descritivo: a experiência do ensino integrado no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Justificou-se a inclusão deste estudo de caso por se tratar de experiência ambiciosa no tocante ao espírito que norteou a legislação do ciclo básico.

A implementação do ciclo básico: uma análise empírica³

Embora decidida de cima para baixo, a reforma universitária, pela própria ambigüidade de suas determinações, abriu, para as universidades brasileiras, um espaço para escolhas quanto à forma de organização do trabalho acadêmico e políticas de ensino.

² Esses fatores são particularmente realçados pela chamada escola institucional, uma das vertentes modernas da sociologia das organizações. Veja-se, a propósito, SELZNICK, Philip. *Leadership in administration*. New York, Harper and Row, 1957; e, do mesmo autor, *TVA and the grass roots*. New York, Harper and Row, 1965.

³ Esta secção baseia-se em trabalho de campo, levado a efeito através de entrevistas qualitativas com figuras-chave no processo de implantação do ciclo básico nas sete universidades estudadas pela pesquisa Avaliação da Implantação do Ciclo Básico nas Universidades Brasileiras, resultante do convênio FJP/INEP.

Não havia novidades na política de mudança. Temas como a extinção de cátedra, a departamentalização e a institucionalização da pesquisa, haviam sido amplamente discutidos entre os críticos do modelo tradicional e especialistas em educação na burocracia pública no debate travado nos anos 60.

A implantação da reforma não seguiu roteiro uniforme. Além de discrepâncias na sequência temporal das medidas de mudança, outros aspectos marcaram a trajetória desse processo na universidade brasileira. A Universidade Federal de Minas Gerais, que desde 1966 havia institucionalizado a área de ciência básica contrária a nova política de acesso à universidade, conservando a pré-opção no exame vestibular. Ao criar novas unidades pela reunião dos departamentos de ciência básica, ao preservar as escolas profissionais, e ao recusar alterações nos mecanismos de acesso, a UFMG neutraliza pressões internas potencialmente hostis à reforma, ampliando, na prática, seu poder de barganha frente às autoridades educacionais.

Outra foi a opção da Universidade Federal do Pará, que rapidamente acatou as determinações oficiais. Por um lado, decidiu implementar o exame vestibular por áreas, o que implicou a adoção do ciclo básico com o objetivo de orientação do estudante para escolha de carreira. Por outro lado, em contraste com a UFMG, a UFPA alterou radicalmente sua estrutura organizacional, substituindo escolhas e faculdades por centros, minimizando o poder das elites profissionais e ampliando o grau de discricção da administração na definição de políticas educacionais. Essas mudanças, se aumentaram a agilidade do processo decisório, representaram também, pela extinção dos canais de expressão de interesses dos grupos acadêmicos, perda em termos de integridade institucional.

A PUC de São Paulo, por seu turno, via na reforma universitária uma oportunidade de transformação de um conjunto de escolas dispersas, e mesmo redundantes, em universidade. Mas este interesse não implicou conformidade às políticas oficiais. Ao contrário, analogamente ao caso da UFMG, a manutenção da pré-opção no exame vestibular e a oposição a um ciclo básico comum a toda a universidade evidenciam na PUC uma tendência à criação de um espaço interno de negociação para a viabilização de seu projeto de integridade institucional.

Em 1972, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul implementaram o ciclo básico, radicalizando, com algumas variações específicas, o que se poderia chamar de modelo paraense. Uma delas é a concepção de ciclo básico comum a todos os estudantes da universidade. A UFRS tornou ainda mais complexo o mecanismo de acesso à universidade, combinando a pré-opção de metade de seus estudantes com a orientação para a opção de carreira da outra metade. Mas, enquanto a UFCE, aproveitando experiências anteriores de reestruturação administrativa, institucionalizava centros como unidades, a UFRS implementava o ciclo básico através de uma estrutura paralela e autônoma, um apêndice que não alterou o seu modelo de organização.

O caso da Universidade Federal do Paraná é provavelmente o mais intrigante. Um sentimento generalizado de oposição à reforma levou suas elites à adoção meramente cerimonial de seus requisitos, neutralizando, portanto, probabilidades de emergência de grupos internos, que competissem pelo poder institucional. Em um primeiro momento, ao pressuposto de não-duplicação de meios, elas respondem com a proliferação de unidades, mantendo, ainda, as escolas profissionais e a pré-opção no exame vestibular.

Mas esta estratégia de preservação das bases de poder da elite tradicional levou a UFPR a um confronto direto com as intenções modernizantes das autoridades educacionais, solucionado, em 1973, por um novo arranjo organizacional coerente com os objetivos da reforma: agregam-se as múltiplas unidades em setores, criando-se bases potenciais para a emergência de grupos diferenciados de poder.

A Universidade Gama Filho é um caso singular em nossa amostra. Trata-se de instituição privada, nascida da unificação de escolas isoladas à época da reforma. Nela, distintamente das outras universidades, é central a questão de combinar orientações no sentido da excelência acadêmica com a lógica da sobrevivência empresarial. Movida por esta última necessidade, é fundamental para a Gama Filho a conformidade às normas legais para minimizar atritos com o Estado. A busca da excelência acadêmica leva a universidade a eventualmente firmar arranjos financeiros que lhe assegurem recursos para pesquisas, embora procure evitar relações de dependência econômica e política ao Estado.

Esta descrição, embora preliminar, permite identificar quatro estilos de implantação do ciclo básico na universidade brasileira. O primeiro, que agrega as experiências da UFPA, UFCE e UFRS, pode ser caracterizado como ortodoxo ou "literal", na medida em que a aquiescência às normas oficiais define os parâmetros de mudança institucional. O segundo estilo pode ser designado como adaptativo: a UFMG e a PUC efetuam uma leitura atenta dos decretos da reforma, buscando captar e selecionar dimensões de mudança que melhor sirvam aos projetos e intenções de seus grupos dominantes ou politicamente emergentes.

O terceiro estilo, representado pela UFPR, pode ser descrito como conservador. Neste modelo, as elites dominantes na instituição têm capacidade de desmobilizar grupos internos ideologicamente orientados para a reforma e de resistir, até um ponto determinado, às pressões das autoridades educacionais no sentido da implantação das novas políticas.

A Universidade Gama Filho sugere um quarto estilo, designado instrumental. Ajusta-se às políticas oficiais no sentido de maximizar legitimidade, sem que este ajuste implique em custos internos, dadas as restrições organizacionais à mobilização política. Os propósitos de racionalidade econômica que orientaram as políticas de reforma encontram realidade prática nessa experiência. A seguir far-se-á uma análise comparativa dos casos a partir de cada um destes estilos.

1. O Estilo Ortodoxo

O que permite caracterizar este estilo é o método utilizado pelas instituições para eliminar o caráter ambíguo das normas da reforma. O suposto fundamental é que os objetivos do ciclo básico não são problemáticos, cabendo à universidade apenas instrumentalizar-se para colocá-los em prática.

Assim, o objetivo da orientação para a escolha da carreira é operacionalizado pela utilização do desempenho acadêmico no ciclo básico como critério para forma, a recuperação de insuficiências verificadas no exame vestibular encontra tradução operacional no ensino de português.

Uma segunda característica que marca o estilo ortodoxo é a rapidez com que as intenções oficiais da política são postas em ação. Em todas as instituições em que tal estilo é identificado, observa-se, na expressão apta de um entrevistado, uma "corrida contra o relógio", embora tenha havido variações na época de implantação da reforma.

Mas a característica que permite definir o estilo ortodoxo como um modelo burocrático-administrativo é o controle da participação nas decisões sobre o formato do ciclo básico pelas autoridades formais das instituições. Neste sentido, a experiência da UFPA constitui o caso mais "puro" de implementação deste modelo. Nesta instituição, o ciclo básico foi um dos elementos da profunda mudança organizacional que marca a implantação da reforma: as faculdades e escolas convencionais foram extintas e os departamentos passaram a se agregar em centros, destituídos da autonomia didática e financeira própria das antigas unidades.

A nova estrutura provocou a concentração de poder na administração central. Cabia às pró-reitorias, por delegação do reitor, o controle das políticas administrativas e educacionais. Seus titulares, livremente escolhidos pelo reitor, passavam a desempenhar papel estratégico na estrutura do poder. Detinham, por uma parte, o controle formal das políticas internas em suas áreas de competência; por outra, tendo assento como membros natos nos órgãos centrais de decisão colegiada, tendiam a adquirir, informalmente, influência decisiva sobre os destinos políticos da universidade.

Neste modelo centralizado, a implantação do ciclo básico ocorreu através de decisões burocraticamente segmentadas que se iniciavam com a definição estatutária tanto do caráter do ciclo básico quanto dos níveis burocráticos de tomada de decisões posteriores, a saber: sub-colegiados de área, aos quais competia escolher os currículos, e departamentos, que deveriam implementá-los. Esta segmentação reduz o espaço para expressão de conflitos na instituição.

O caso da UFPA, dada a radicalidade de sua experiência, merece exame mais detido. A implantação do ciclo básico teve efeitos perversos sobre a vida acadêmica. A área biológica ilustra bem estes efeitos: oferecendo 600 vagas para os cursos profissionais, 595 estudantes optaram pelo curso de Medicina, que oferecia apenas 100 vagas. Fenômeno similar repetiu-se na área de ciências humanas, onde o contingente maior da demanda canalizava-se para os cursos de Direito e Economia. Como o ingresso para as carreiras profissionais estava condicionado ao desempenho no 19º ciclo, decorre intensa competição entre os estudantes (que não inibia inclusive o uso generalizado da fraude), com a transformação das atividades instrucionais do ciclo básico em contínuas seqüências de exame vestibulares.

A concentração da demanda determinou crescimento desordenado das vagas para os cursos com grande atração e o esvaziamento dos que despertavam menor interesse. O curso de Medicina, por exemplo, oferecia 100 vagas em 1970 e passou a oferecer 312 em 1971. Em 1974, como efeito do retorno à pré-opção, as vagas neste curso se reduzem a 180.

Os casos da UFCE e da UFRS, especialmente quando confrontados com o da UFPA, mostram variações expressivas no tocante à terceira dimensão – controle burocrático da participação de decisões – que caracteriza o modelo ortodoxo.

A implantação do ciclo básico na UFCE ocorreu em 1972 em contexto semelhante ao da UFPA, marcado por mudanças no sentido preconizado pela lei da reforma: a departamentalização, por um lado, e a integração vertical centralizadora, por outro, através de centros.

Esta mudança estrutural da universidade constitui mais que uma ruptura, no plano formal, com o modelo organizacional anterior. Este, através de estrutura híbrida onde coexistiam lado a lado faculdades, departamentos, e institutos básicos, refletia as condições institucionais de barganha e acomodação de interesses no interior da universidade. Ancorada neste arranjo organizacional, uma forte e cristalizada estrutura de poder

foi capaz de postergar a implantação do ciclo básico até 1971, prazo final estabelecido pelo Estatuto da Universidade, em 1968.

Tamanha resistência política não se devia a atitudes tradicionalistas das elites da UFCE, pois que esta fora pioneira, em muitos aspectos da Reforma, em transformação interna por que passou durante a década de 60. Estava em jogo a própria estabilidade da arena político-institucional da universidade incompatível com a hipercentralização burocrática preconizada pela reforma, da qual o ciclo básico era visto como a consequência mais imediata. Contudo, as fortes e constantes pressões das autoridades do MEC, combinadas com a expiração do prazo legal estabelecido no estatuto de 68, criaram as condições favoráveis para que, em novembro de 71, o reitor tomasse a decisão que estabeleceu as normas de sua criação e funcionamento.

Estruturado em moldes a maximizar o controle dos níveis superiores sobre o processo de sua implementação, o primeiro ciclo compunha-se de uma coordenação e de uma supervisão administrativa subordinadas à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. No plano deliberativo, dependia de um órgão diretor, o Conselho Central de Coordenação, que se articulava com os conselhos de centros. O conteúdo das disciplinas, embora elaborado pelos departamentos, devia ser aprovado pelos respectivos centros e, finalmente, homologado pelo Conselho Central de Coordenação.

O primeiro ciclo, com caráter classificatório, constituía-se de dois períodos – geral para toda a universidade, e específico por centro. Sendo o vestibular unificado por área, a designação dos alunos às vagas dos cursos se fazia pelo critério de desempenho no primeiro ciclo.

Pretendeu-se com a estratégia de burocratização, tanto reduzir a níveis mínimos o potencial de conflito, quanto manter o funcionamento do ciclo básico restrito à lógica simplificada de uma administração centralizada. Ao contrário da UFPA, este modelo, não logrou na UFCE atingir nem eficiência, nem controle político. Demonstra-o a Resolução 253/72 que retirou o caráter classificatório do ciclo básico e incorporou as mudanças defendidas pelos departamentos quanto ao currículo. O primeiro período se tornou diferenciado por áreas, e o segundo por curso, com currículo do qual constavam 32 disciplinas.

Dois ordens de fatores parecem explicar a variação da Universidade Federal do Ceará do padrão mais típico do estilo ortodoxo de criação do ciclo básico. A primeira refere-se aos antecedentes históricos da estrutura de poder da universidade, cujas bases de negociação permitiam, pela estratégia de acomodação de interesses, a existência de modelos organizacionais diversos para suas unidades. A exigência formal para a homogeneização estrutural e a centralização decisória, embutidas nas propostas da reforma, são percebidas, pelos atores mais centrais, como restrição do seu potencial de influência e, conseqüentemente, como fatores de enfraquecimento de suas bases de poder. A essa ameaça reagem com o distanciamento político da nova estrutura, com o que atingem a crença em sua legitimidade, e rejeitam implicitamente os objetivos formais do primeiro ciclo.

A segunda ordem de fatores diz respeito ao curto intervalo que separa o momento da decisão de implantar o primeiro ciclo e o momento de sua execução. O constrangimento da urgência da implantação, dado pela extinção do prazo estabelecido em 1968, combinado com as fortes pressões do MEC, levam a administração central a optar rigidamente pelo modelo da lei, sem, contudo, contar com as bases políticas para sua sustentação.

A UFRS constitui, no tocante ao controle burocrático que caracteriza o estilo ortodoxo, o caso mais discrepante. De maneira análoga à experiência cearense, houve uma distância de dois anos entre o Estatuto que previa o ciclo básico, 1969, e a decisão que lhe deu forma organizacional. Ainda na mesma direção da UFCE, o lapso de tempo entre a decisão para implementá-lo e sua existência prática não foi além de quatro meses. Mas de forma radicalmente distinta da UFCE e da UFPA, a implantação do ciclo básico não se deu em contexto de profundas mudanças estruturais na universidade.

Orientada por uma estratégia de implantação descontínua, frouxa e disjuntiva, a reforma na UFRS não produziu impactos que alterassem radicalmente, nem mesmo em nível estritamente formal, a estrutura de poder da Universidade. O arranjo departamental fora implantado em março de 71, mas o arcabouço institucional preconizado pela legislação estava ainda no papel. Faltavam tanto os colegiados de curso, designados posteriormente de comissões de carreira, quanto o conselho de ensino e pesquisa.

A estrutura organizacional do ciclo básico seguiu uma trajetória que minimizava incertezas institucionais através de um arranjo administrativo cujo funcionamento não exigia qualquer tipo de negociação com outros órgãos da universidade. Era comandado por um coordenador designado pelo reitor e, embora não contasse com orçamento próprio, desfrutava, na prática, de grande autonomia interna.

Essa estratégia, ao mesmo tempo que maximizava controle e centralização, mantinha o ciclo básico com mínimas bases de legitimidade em nível interno da instituição. Diante desse quadro, não é surpreendente a decisão tomada em sua primeira reunião, em fins de 72, pelo COCEP, órgão que a partir da reforma passou a deter o comando político da universidade. Reduziu-se o número das disciplinas comuns de cinco para três, e as específicas passaram para a responsabilidade das câmaras ordinárias constituídas pelos representantes dos colegiados de curso. À medida que se consolidaram os canais institucionais de negociação dentro da universidade, tornou-se irreversível este processo de diluição organizacional do primeiro ciclo.

A experiência da UFRS distingue-se dos outros dois casos — UFCE e UFPA — pela posição institucional do ciclo básico dentro daquela universidade. O caráter paralelo de sua estrutura não produziu nem o efeito político de restrição à participação, como no caso da UFPA, nem o efeito de mudanças estruturais, a nível formal, das arenas de poder, como no caso da UFCE. Foi portanto, a ausência de efeitos estruturais sobre o ambiente institucional, a característica mais visível da implantação do primeiro ciclo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. O Estilo Conservador

Este estilo é marcado pelo caráter cerimonial que assume a implementação da reforma. Este caráter é enfatizado por uma dupla estratégia organizacional; a primeira utiliza a política oficial como recurso para obter resultados opostos a ela. A segunda tira partido das ambigüidades dos objetivos das políticas da reforma como "arma organizacional" para minimizar seus efeitos indesejáveis.

Com a conformidade aparente às normas legais, os detentores do poder na UFPR buscavam tanto a manutenção da integridade da instituição, ameaçada a seu ver, pela reforma, quanto a defesa de seus próprios privilégios políticos. Os condicionantes dessa estratégia podem ser encontradas no contexto histórico da universidade e sua articulação com as elites sociais e políticas do Paraná.

Em contraste com outras universidades federais, a UFPR apresenta reconduções sucessivas de um mesmo reitor -- Flávio Suplicy de Lacerda -- entre 1949 e 1970, com um período de interregno, 1964-67, quando foi chamado a exercer as funções de Ministro da Educação. Tal fato refletia a existência de um bloco monolítico no poder em condições de neutralizar a emergência de grupos que competissem pelo poder institucional.

Neste contexto, a implantação da reforma significava rupturas na arena político-institucional ameaçadoras da estabilidade do grupo tradicional que, para contorná-las, frente às exigências de reestruturação organizacional, implanta, em 1970, um modelo estrutural que não contempla os princípios básicos da reforma, como o da racionalização na utilização de recursos materiais e humanos. Assim, além de manter as unidades tradicionais, criam-se outras e permitiu-se a proliferação de departamentos a quase uma centena. Essa estratégia de "interpretação" da reforma que visava antes restringir do que favorecer a emergência de grupos inovadores na instituição, deve, portanto, ser compreendida como mecanismo capaz de garantir e ampliar o poder dos grupos dominantes.

Ao adotar estratégia que privilegiava a preservação das bases de poder do grupo tradicional, a UFPR estabeleceu um confronto direto com os órgãos centrais da burocracia federal empenhados na modernização da universidade. Pressões das autoridades do MEC culminaram, em 1973, com nova estruturação da UFPR sintonizada com os objetivos da reforma: agregaram-se as múltiplas unidades existentes em setores. Este novo arranjo, automaticamente imposto, constituiu um corte definitivo, no plano formal da estrutura anteriormente vigente, e favoreceu tanto a emergência de espaços para grupos inovadores, como o acirramento das críticas à proposta da reforma, vez que as elites tradicionais não perderam o poder.

Nessa trajetória complexa, o ciclo básico constituiu ponto de controvérsia, mas não sofreu alterações significativas com a segunda mudança estrutural da universidade. É implantado em 1971, já com caráter propedêutico, em calculada estratégia para minimizar seu impacto sobre a estrutura da universidade. Não foi por acaso que desde o início procurou-se acentuar a articulação entre o ciclo básico e os cursos profissionais pela expressiva participação dos colegiados de curso na definição de uma proposta curricular.

3. O Estilo Adaptativo

Este estilo caracteriza-se pela articulação de duas dimensões cruciais. A primeira delas refere-se à capacidade de interpretar as políticas oficiais e traduzi-las em objetivos organizacionais, em consonância com as aspirações, interesses e perspectivas dos grupos dirigentes das universidades. A segunda tem a ver com a existência de uma propensão à mudança da parte das elites universitárias.

A capacidade de interpretar as políticas oficiais é função do poder da instituição frente aos condicionantes políticos localizados no ambiente. Poder-se-ia alegar que a UFPR preenchia tais características. Prova-o a resistência à reforma, obrigando a uma quase intervenção branca do MEC para colocá-la nos trilhos da mudança. Por que não considerá-la, então, uma instância do estilo adaptativo, em lugar do conservador como foi classificada?

Embora condição necessária, o poder da instituição, que se reflete nesta autonomia relativa frente ao ambiente, não é suficiente para caracterizar o estilo adaptativo. A ele é preciso somar-se o comprometimento com a mudança. A UFPR embora institucionalmente forte pelos vínculos com o próprio sistema de poder autoritário, propiciados por sua liderança maior, carecia de orientação modernizadora. A interpretação das políticas oficiais tendia, neste caso, antes a conservar as estruturas pré-reforma que a acomodá-las com as novas linhas de ação ditadas pelo Ministério.

O estilo adaptativo pressupõe relativo pluralismo político no interior da instituição universitária. Adaptar é tanto acomodar interesses no plano interno da instituição, quanto combiná-los com determinações originadas do ambiente externo. Supõe mudanças que integram diretrizes procedentes de instâncias superiores, mas implicam, necessariamente, negociações buscando formar coalizões com os vários setores que compõem a universidade. Além de processo decisório interno mais aberto, a existência de forte identidade institucional — traço aliás quase sempre correlacionado com poder e prestígio organizacional — é também requerido pelo estilo adaptativo.

A UFMG e a PUC ilustram este estilo organizacional. Tanto uma como outra vêem a reforma a partir de concepções e projetos institucionais capazes de traduzir, de acordo com suas lideranças, as intenções da lei. Neste sentido, a reforma foi vista como um instrumento conveniente e seguiu um curso distinto dos outros descritos pela nossa amostra.

A UFMG havia, desde 1967, experimentado mudanças significativas em sua estrutura — criação dos institutos centrais — como resultante da capacidade de barganha dos grupos que representavam as aspirações inovadoras dentro desta instituição. Tais mudanças indicavam, não apenas o reconhecimento legítimo deles dentro da arena institucional de negociação: esta é uma das características centrais do estilo decisório dessa universidade.

Ao lado das transformações preconizadas pela legislação — departamentalização, criação dos institutos básicos e órgãos colegiados — a UFMG manteve o formato das escolas tradicionais, retirando, simultaneamente, parcela do poder que anteriormente as caracterizava. Essa estratégia de mudança minimizou o impacto das medidas modernizantes frente aos focos de resistência representados pelas elites tradicionais, sem, contudo, comprometer o caráter transformador da reforma. A adoção dessa estratégia revela o estilo de negociação política predominante no contexto da UFMG devido ao seu caráter institucional, que permite a existência de conflitos de interesse, sem que sua integridade seja ameaçada.

Em contraste com os casos descritos pelo modelo ortodoxo, os órgãos colegiados desta Instituição, incluindo os de nível superior, detinham e detêm, ainda, de fato, o poder deliberativo que lhes compete na estrutura formal, cabendo aos seus titulares o papel de intermediação política. Esta estratégia, por outro lado, dotou a instituição de recursos e condições suficientes para negociar, sem comprometer sua autonomia, com os atores poderosos do seu ambiente externo.

A implantação do ciclo básico na UFMG, que se verá em detalhe mais adiante, caracteriza bem o estilo adaptativo. Neste, a resposta às incertezas geradas pela ambigüidade de objetivos é completamente oposta àquela adotada pelo estilo ortodoxo. Por um lado, os objetivos do ciclo básico são interpretados de forma a minimizar seu impacto institucional. Enfatiza-se o objetivo propedêutico e mantém-se a pré-

opção do vestibular. Por outro lado, permite-se que cada área interprete este objetivo segundo suas realidades específicas, levando, na prática, a implantação dos ciclos básicos com modelos organizacionais que diferem em formato institucional, critérios de funcionamento e estratégias de ensino adotadas.³

O estilo adaptativo da PUC apresenta feições distintas da UFMG. Diferentemente desta última, a construção da identidade institucional da PUC está diretamente vinculada à sua articulação com determinados setores relevantes da Igreja Católica: a Arquidiocese de São Paulo.

A estruturação da PUC em Universidade ocorreu sob a influência de dois fatores: o primeiro é a definição pela Igreja de uma nova missão para as universidades católicas na América Latina. (Doc. de Buga, 1967) e o segundo é a ênfase que a nova legislação da reforma deu à organização do ensino superior em universidade. O primeiro fator possibilitou à entidade mantenedora definir com clareza um projeto ideológico que redirecionou o papel específico da PUC no contexto do ensino superior. O segundo proporcionou os instrumentos para implementação deste papel.

Neste quadro, a reforma adquiriu significado relevante em duas dimensões: oferecia uma oportunidade de reestruturação administrativa e abria espaço para um questionamento do significado da prática pedagógica realizada pela Universidade. De forma semelhante ao caso da UFMG, a estratégia de mudança organizacional minimizou o potencial de conflito interno entre os grupos que privilegiavam uma ou outra destas dimensões. Estabeleceu-se um arranjo administrativo centralizado que assegurava o lugar das elites tradicionais na estrutura formal de poder e criaram-se novos espaços institucionais ocupados por atores emergentes, comprometidos com o aspecto pedagógico da reforma. É importante salientar que, neste caso, o fortalecimento destes novos grupos era relevante devido a vinculação ideológica que apresentavam com a nova missão assumida pela entidade mantenedora.

O ciclo básico teve um significado crítico para este grupo. Dada a opção da PUC pela implantação de três tipos de ciclo básico, o grupo inovador concentrou-se no de ciências humanas, estruturando-o em moldes a permitir experimentação e renovação educacional.

Partia-se da percepção da inexistência de uma teoria de educação no ensino superior que privilegiasse o desenvolvimento da "criatividade e do espírito crítico", em contraste com a ênfase tradicionalmente dada à acumulação de conhecimentos especializados. A interpretação dos objetivos legais no sentido de realçar o caráter geral, humanista e educativo do ciclo básico, com suas implicações metodológicas no currículo, contribuiu para a formulação de um projeto de mudança institucional nucleado no problema pedagógico.

A viabilidade deste projeto é garantida inicialmente pelo alto grau de descrição do coordenador do ciclo básico no recrutamento de professores e pela contratação dos docentes em regime de 40 horas semanais de trabalho. Tais medidas asseguraram a coesão ideológica do grupo e seu maior comprometimento organizacional. Outro fator de relevo para o ciclo básico foi sua articulação com a pós-graduação criada na mesma

³ No caso do ICB do modelo organizacional, foi tão radical como no estilo ortodoxo. O sistema de ensino foi implementado nos moldes de ensino integrado, cujas normas de funcionamento seguiam critérios de mais estrito controle pedagógico e organizacional. A respeito, ver PAIXÃO, Antonio Luiz. A criação de uma organização moderna. In: COELHO, E. Campos, ed. *Estudos organizacionais*. Rio de Janeiro, CEBRAE, 1980. p. 151-68.

época. Uma das exigências contratuais dos professores era a de concluírem o mestrado, no prazo de quatro anos, na própria instituição.

4. O Estilo Instrumental

Fundamental para o estilo instrumental é a articulação entre duas dimensões. A primeira é dada pelos constrangimentos organizacionais ao processo decisório; a segunda decorre das pressões para maximização da legitimidade oriundas do contexto institucional. Constrangimentos organizacionais ao processo decisório referem-se a limites pré-estabelecidos e explicitamente postos, dentro dos quais deverá se manter o jogo de interesses, caso se queira garantir a sobrevivência da instituição. Pressões para legitimidade referem-se à necessidade de manter uma imagem social que garanta respeito e credibilidade da organização, assim como sua capacidade de manter autonomia frente ao Estado.

Essa lógica aplica-se a um único caso da nossa amostra: a Universidade Gama Filho. Criada em 1972, resulta da agregação de escolas isoladas, e sua estrutura organizacional e acadêmica foi planejada em conformidade com a lei.

Neste contexto, a reforma constituiu antes um recurso que um problema. A estruturação por centros – Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas – e a departamentalização, concorreu decisivamente para minimizar as resistências naturais dos focos de poder, alojadas nas escolas isoladas de maior prestígio.

O ciclo básico surgiu nesta universidade, como no caso da UFPA, como um dos elementos integrantes do novo projeto institucional. Mantida a pré-opção no vestibular, estruturou-se em dois períodos: uma parte comum e geral a toda a universidade, e outra específica – com ênfase especial nos objetivos propedêuticos. Do ponto de vista organizacional, a coordenação geral centralizou-se no Reitor de Ensino Acadêmico, e sua integração horizontal ficou afeta aos Decanos dos Centros. As disciplinas são de responsabilidade dos departamentos e, dado o caráter propedêutico dos seus objetivos, podem sofrer enfoques distintos, de acordo com as demandas dos cursos profissionais.

Chama atenção, no caso da Gama Filho, a opção por uma função propedêutica do ensino básico. Esta característica resulta, pela lógica da interpretação sugerida anteriormente, da articulação entre duas dimensões organizacionais: o feito do processo decisório e as pressões sobre legitimidade. No primeiro aspecto, o espaço interno para negociação contém parâmetros que definem critérios claros de decisão. Um deles, comum a todas as Universidades, é a excelência acadêmica, o outro, específico à Gama Filho, é a eficiência econômica.

Conflitos encontram nesta universidade uma instância definida para sua solução: o topo de sua estrutura administrativa, onde universidade e entidade mantenedora se integram. Neste modelo os atores são conscientes de que há uma instância decisória, com poder de veto.

A segunda dimensão, pressões sobre legitimidade, resulta do dilema de ter que manter externamente uma imagem organizacional que equilibra a lógica empresarial com a lógica acadêmica. A solução deste dilema obrigou a universidade a maximizar aquiescência legal para evitar a necessidade de barganhas com o Estado que comprometessem sua autonomia.

Ciclo básico: a experiência de ensino integrado do ICB*

Das experiências nascidas sob a inspiração do ciclo básico, chama a atenção a tentativa do ensino integrado do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. A legislação da reforma era ambígua no tocante ao papel do ciclo básico. Fazia referência explícita a três objetivos: sanar deficiências porventura reveladas no vestibular, permitir a reorientação de carreira e proporcionar uma formação adequada às demandas do ensino profissional. Entretanto, a interpretação destes objetivos e sua articulação constituía por si mesmo uma questão problemática. Dai uma das razões da heterogeneidade dos currículos do ciclo básico. É precisamente por tentar superar essa ambigüidade, através da adoção do modelo de ensino integrado, que a experiência do ICB mereceu exame mais detido e cuidadoso.

1. O ICB: a Trajetória Institucional

Criado em princípios de 68, com base na legislação que instituíra a reforma universitária no país, o Instituto de Ciências Biológicas destinava-se a centralizar as atividades de ensino e pesquisa na área biológica básica, até então dispersos em cátedras isoladas, em diversas unidades profissionais da UFMG. Embora escoradas na nova legislação das Universidades a realização desses objetivos confrontava obstáculos de diversas ordens. Por um lado, havia o problema organizacional, de não pequena monta: era preciso dispor de novas instalações — prédios, laboratórios, escritórios, equipamentos — aptos a abrigarem numeroso contingente de professores e alunos, além da necessidade de elaborar currículos e programas adequados aos cursos profissionalizantes. Por outro lado, era preciso vencer a resistência dos grupos identificados com as escolas profissionais que na área biológica tradicionalmente dispunham de grande força política.

Não bastava entretanto criar uma organização dinâmica e moderna. Era preciso que o ICB adquirisse prestígio e *status* profissional que lhe permitisse fazer frente aos poderosos grupos que se sentiam prejudicados com a sua criação.

Em consequência, a trajetória do ICB seria marcada fundamentalmente pela necessidade de criar uma identidade institucional forte, capaz de lhe garantir uma posição de poder, nas disputas com a Escola de Medicina, núcleo principal de oposição ao Instituto. De 68 a 70, os esforços do ICB dirigem-se para sua implantação organizacional. As questões dominantes então diziam respeito a deslocamento de pessoal, criação de departamentos, definição de currículos e formalização de mecanismos de funcionamento.

De 71 a 75, o ICB passa por um período nitidamente de consolidação institucional. Tendo superado em larga medida os entraves funcionais, as lideranças do instituto empreendem a tarefa de transformá-lo em instituição dotada de identidade própria, autonomia e poder ambiental. Crítico para esse processo de amadurecimento institucional foi o convênio MEC/UFMG para a implantação de uma experiência de ensino — o ensino integrado — em acordo com o IPEA, que patrocinava a experiência.

De 75 em diante, o ICB abandona gradualmente o modelo de ensino integrado a seu currículo rotiniza-se na forma de cursos específicos para áreas profissionais específicas.

* A experiência do ensino integrado de ICB foi objeto de detalhado estudo de caso. Veja-se, a propósito, o relatório da pesquisa, *Avaliação da Implantação do Ciclo Básico nas Universidades Brasileiras*, resultante do convênio FJP/INEP.

2. O ICB e o Ciclo Básico

Desde os primeiros momentos da existência do ICB havia consciência da necessidade de integração didática, como condição para a implantação do ciclo básico.

Partiu-se, inicialmente, de um modelo em que havia um ciclo básico geral, constituído de disciplinas comuns a todos os cursos, e um específico desenhado em função dos requisitos de conhecimentos de cada curso. Subjacente a essa estruturação estava tanto o objetivo da reforma universitária de promover a racionalização do uso dos recursos didáticos, professores, equipamentos e salas de aula, quanto motivações pedagógicas que viam ganhos substanciais para o processo de aprendizagem com o reordenamento das seqüências das disciplinas ministradas e com a uniformização e padronização dos currículos e conteúdos de ensino. Entretanto, este modelo somente viria a ser implementado cabalmente com o convênio MEC/UFGM, através do qual se obtiveram os recursos para fazer do ensino integrado um experimento pedagógico, planejado e sistematicamente acompanhado e avaliado.

As mudanças introduzidas pelo ensino integrado não se limitaram à dimensão didático-pedagógico. Constituiu-se uma comissão de professores das áreas de educação e biologia para planejar o ensino do ICB e definiu-se um princípio básico de ação: mudanças curriculares somente poderiam ser decididas com a participação dos que desenvolvem atividades de ensino ou que de alguma forma contribuem para sua execução.

Para subsidiar o planejamento das atividades didáticas pretendidas com o projeto de ensino integrado promoveu-se pesquisa visando a levantar informações sobre o ensino e funcionamento do ICB, e de unidades congêneres em outras universidades. Os resultados apontaram:

- I - que a maioria do corpo docente ignorava os objetivos buscados com a experiência de ensino integrado que se desenvolvida no ciclo básico;
- II - que os departamentos mantinham-se isolados, havendo pouca utilização dos canais formais de comunicação;
- III - que não haviam sido postas em prática as recomendações curriculares que integravam o projeto do ensino integrado.

Face a esses resultados promove-se ampla mobilização do ICB visando a formar um consenso sobre os seus objetivos, a elaborar um esquema integrador dos conhecimentos da área biológica, a implantar o ensino integrado e a assistir à comissão encarregada de planejar as atividades docentes do instituto.

Em 72 implanta-se definitivamente o modelo integrado de ensino, traduzido em currículos, programas, e materiais de ensino que permitiam a padronização dos conteúdos didáticos, o acompanhamento sistemático das atividades didáticas e sua posterior avaliação. Para assegurar a unidade e continuidade da experiência criou-se em 72 o NAE, Núcleo de Assessoramento ao Ensino, que passou a se incumbir formalmente do acompanhamento do ensino integrado.

Em 73, como parte da estratégia do NAE, realiza-se um júri simulado da experiência de ensino integrado com a participação de alunos e professores. Um relatório contendo as conclusões do "júri" foi elaborado servindo de guia para proposições de mudanças.

Nele apontavam-se os acertos e desacertos da experiência e sugeriam-se medidas para aperfeiçoá-la. Entretanto, o efeito maior do júri parece ter sido a mobilização que provocou, criando as condições para reativar os propósitos da experiência de ensino integrado.

Em 73, ainda como ressonância da mobilização a que fora levado o Instituto com a realização do júri simulado, reestrutura-se o NAE, que se transforma em órgão permanente, ao qual se subordina com a nova estrutura a Seção Técnica de Ensino, instituída especialmente para assisti-lo. Nova mudança atingiria o NAE em 1974, evidenciando que as medidas anteriores não haviam produzido os efeitos esperados.

Em 74 a 76, o Núcleo de Assessoramento ao Ensino realiza ampla pesquisa abrangendo o corpo discente e o ensino do Instituto. A pesquisa permitiu, de um lado, caracterizar o fenômeno do represamento e, de outro, mostrou os efeitos negativos de se ter um corpo discente heterogêneo, submetido a processos de ensino uniformizados.

Entretanto, a essa altura a idéia do ensino integrado começava a enfrentar as primeiras críticas abertas. Embora a direção do instituto tenha tentado reviver os momentos de mobilização dos anos anteriores para salvar o modelo de ensino integrado, a experiência parecia em fins de 75 irremediavelmente comprometida. Daí em diante, medidas são tomadas visando a reestruturar o ciclo básico, mas gradativamente se perde o sentido unificado e padronizador da experiência. Em 79, o modelo havia sido praticamente abandonado.

3. Ensino Integrado: um Balanço da Experiência

A análise da experiência do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG é reveladora das dificuldades que afligem a idéia de um ciclo básico de estudos, conforme preconizado pela reforma de 68. Este somente faz sentido se traduzido operacionalmente em currículo e programas unificados. Caso contrário não se lograriam os objetivos de eficiência econômica que lhe são inerentes.

Partiu-se no ICB de um modelo aparentemente sólido. Acredita-se que se poderia lograr a unificação de conteúdos de ensino por dispor-se de um paradigma científico sobre o qual estes se assentariam. O desdobrar da experiência mostrou que o ensino unificado não atendia às necessidades que as especializações requeriam. Embora uma célula seja uma célula, seu ensino precisa ser matizado em função do enfoque disciplinar, das seqüências curriculares e da heterogeneidade do corpo discente.

Chama a atenção, por outro lado, a importância que a experiência assumiu para a trajetória institucional do ICB. Recursos foram mobilizados e promoveu-se intensa atividade de participação de alunos e professores buscando garantir o comprometimento com a idéia de um ensino integrado. Entretanto, este fato decorreu de outros fatores, que convém especificar. Como se viu anteriormente, o ICB era instituição nova, com fortes adversários, e que precisava se firmar com imagem sólida e prestigiada na universidade, inclusive pelo alto nível de qualificações de parte razoável de um corpo docente, fortemente orientado para padrões "modernos" de pesquisa. O ensino integrado, porque trouxe recursos, ofereceu oportunidade ímpar para que se forjasse a identidade de que carecia o instituto. Consolidado institucionalmente, o ICB a abandona e se volta para um modelo rotinizado de atividades institucionais, com currículos e programas específicos.

Ciclo básico como incorporação institucional de mitos da tecnocracia

Em plena vigência do regime autoritário, a participação na formação das novas políticas educacionais ficou restrita aos grupos tecnocráticos do Ministério da Educação e Cultura. Para estes, a reforma deveria buscar a realização de três objetivos centrais: contribuir para o esvaziamento das tensões políticas e ideológicas que transformavam as universidades públicas em focos de contestação ao regime; maximizar a adequação da universidade às demandas tecnológicas e ocupacionais do desenvolvimento econômico e, por fim, implantar o modelo de integração orgânica do sistema educacional que, a médio prazo, sintonizaria a educação às necessidades do desenvolvimento econômico.

O ciclo básico ganhou saliência no projeto autoritário de mudança na medida em que assumiu a aparência, para a burocracia educacional, de resposta a estes problemas. A questão do acesso à universidade, dramatizado pela emergência do excedente, poderia ser (como foi) eliminada através do vestibular classificatório, com a vantagem de neutralizar a oposição do movimento estudantil. Mas a questão do acesso, para a tecnocracia, transcendia ao problema conjuntural ao excedente. A magnitude e a conformação das curvas de demanda por carreiras ocupacionais diagnosticavam, a um só tempo, disfuncionalidades do ensino de 2º grau e desajustes entre as necessidades de recursos humanos do sistema econômico e as aspirações ocupacionais dos jovens.

Assim, o ciclo básico tornou-se um espaço institucional estratégico para a implementação da reforma universitária, em dois sentidos. Ao propor a "recuperação de falhas anteriores" e a "preparação para estudos ulteriores" propiciou a implementação do modelo de integração orgânica entre os diversos níveis de ensino. Além disso, à medida em que sua criação é consequência da eliminação da pré-opção de carreira no exame vestibular, o ciclo básico torna-se, aos olhos de seus idealizadores, instrumento de adequação das aspirações ocupacionais dos estudantes às demandas do crescimento econômico. Cabe precisar melhor estes pontos.

O mito da integração orgânica tem origem dupla. Primeiro, na difusão do paradigma de sistemas que estavam em voga nos domínios de saber social aplicado. Especialistas e planejadores reiteravam à época o caráter completo e interdependente da realidade. Nesta perspectiva não bastavam, para garantir eficiência, ações tópicas e parciais. Era preciso dar-se conta da multiplicidade das relações e armar a política com uma visão compreensiva do funcionamento da realidade.

A segunda origem é a percepção dominante nos meios da tecnocracia educacional de que o sistema econômico brasileiro, por seu dinamismo, exigia crescente diversificação ocupacional de recursos humanos, requerendo a instrumentalização do sistema de ensino para responder a esta demanda.

Através da profissionalização do ensino médio, buscava-se eliminar resquícios elitistas que opunham educação geral e educação técnica. Supunha-se com essa medida, por um lado, que parte da demanda das populações urbanas por educação superior seria contida e, por outro, que o mercado seria provido de profissionais com formação técnica mais ajustada às suas necessidades.

O vestibular com pré-opção tornava visível o perfil de prestígio social das profissões e, na visão dos tecnocratas, contribuía para que este perfil se transformasse, ao longo do tempo, em "profecia auto-cumprida". Era necessário, portanto, eliminar os custos — individuais e coletivos — do efeito da variável prestígio social sobre o processo de escolha ocupacional dos estudantes e criar algum mecanismo organizacional onde critérios racionais de escolha tais como a avaliação de motivações latentes, habilidades

ou oportunidades potenciais de mercado fossem sobrepostas às variáveis sociais. Este mecanismo foi o ciclo básico onde a exposição à universidade e a orientação de especialistas, presumivelmente, neutralizaria os efeitos sociais na determinação da escolha ocupacional dos estudantes.

Esta foi a lógica que orientou o programa do ciclo básico e que transformou um item secundário (e mesmo indesejável) da ordem de preferência dos grupos acadêmicos em objetivo prioritário das reformas para as autoridades educacionais. O ciclo básico contribuiu para a legitimização das políticas de reforma universitária no contexto político de sua formulação reafirmando o caráter modernizante e sistêmico das reformas educacionais e seu objetivo de substituir o caráter de bem simbólico da educação por considerações de utilidade e instrumentalidade.

A história da implementação do ciclo básico na universidade brasileira pode ser lida como o relato do naufrágio destas intenções. As vicissitudes das instituições que optaram pelo estilo ortodoxo evidenciam que não faltou empenho, por parte da instituição acadêmica, em implementar as normas legais. O que as levou a convergir (junto com as próprias autoridades) para modelos propedêuticos de ciclo básico é a verificação empírica da inconsistência entre objetivos formalmente perseguidos e as respostas à sua implementação.

As universidades verificaram que o efeito imediato de decisões "ortodoxas" foi a internalização das pressões ambientais por acesso a carreiras de prestígio. O "excedente interno" tornou-se problema central, transformando o ciclo básico em complexas e inócuas sequências de exames de seleção, muitas vezes avaliados pela justiça, na forma de mandados de segurança que garantiam direitos e prerrogativas adquiridos por estudantes.

Mas a prática de ciclos básicos gerais ou por áreas, ao introduzir incertezas na distribuição de estudantes por cursos, demonstrou a precariedade dos mecanismos de articulação entre a formação a nível básico e a profissional. Entretanto, também as instituições que optaram por outras estratégias enfrentaram este problema.

Onde se adotou o primeiro ciclo com caráter geral, a disjunção entre o básico e o profissional explicitou-se na falta de estudantes orientados para carreira de menor prestígio, o que acarretou ociosidade e o desemprego institucional destes cursos.

Onde se adotou o primeiro ciclo com caráter propedêutico, esta disjunção se revela com maior nitidez na esfera pedagógica do que na área administrativa. Grupos profissionais ressentem-se da irrelevância ou insuficiência de currículos básicos e de sua pouca participação na definição curricular da formação básica. Disputas sobre temas instrucionais adquirem rapidamente contornos políticos.

No caso das instituições que adotaram o estilo ortodoxo, o retorno ao vestibular com pré-opção e ao ciclo básico com objetivos propedêuticos, se eliminou os custos administrativos, apontados anteriormente, fez adquirir saliência os conflitos de natureza acadêmica, que já eram centrais nas demais instituições. Neste momento, o fracasso do ciclo básico expõe a natureza das premissas sobre as quais se assentava: um conjunto de crenças sobre a eficiência da universidade como agente de ressocialização do estudante e sobre a capacidade do Estado de impor seu modelo de integração orgânica ao sistema de ensino como pré-condição da articulação entre economia e educação. O ciclo básico incorporava, nas universidades, estes dois mitos da tecnocracia educacional.

1. Ciclo Básico e Mudanças Organizacionais na Universidade Brasileira

O desdobrar da implementação do ciclo básico mostrou um retorno a políticas educacionais tidas antes como signos da disfuncionalidade e da irracionalidade do sistema universitário. Inovações nas práticas instrucionais, amplamente valorizadas no contexto inicial de implementação do ciclo básico, são interrompidas e esquecidas. Enfim, a própria questão do ciclo básico, tão central na agenda das autoridades educacionais, tornou-se secundária frente a temas como a qualidade de ensino, a organização da pós-graduação ou a formulação de modelos políticos de ampliação da participação de professores e estudantes no governo das universidades.

O fracasso da experiência do ciclo básico contrasta com o sucesso da implementação de programas reformistas como a extinção de cátedras, a departamentalização, a introdução da pesquisa como um dos elementos definidores do papel acadêmico, a institucionalização da pós-graduação e a centralização administrativa. Ou seja, os objetivos de erosão das bases da dominação política "quase-feudal" das profissões tradicionais e de racionalização da administração acadêmica foram eficientemente cumpridos. Ao contrário da visão convencional que tende a atribuir à resistência organizacional a frustração de políticas públicas de reforma, as instituições estudadas se mostraram capazes de mobilizar energia, imaginação e criatividade para responder a estímulos ambientais para mudança.

Na realidade, a implementação da política de reforma universitária revelou que organizações mudam, mas raramente no sentido determinado pelas intenções dos formuladores da política. A decisão da UFMG e da PUC de interpretar as determinações oficiais sobre o ciclo básico e o exame vestibular não significou uma sabotagem organizacional dos objetivos reformistas da tecnocracia, mas a utilização organizacional da autoridade do Estado para a realização de mudanças intencionalmente desejadas por suas elites. Da mesma forma, a trajetória do ciclo básico nas instituições que adotaram o modelo ortodoxo mostrou que nem sempre a pronta resposta a mudanças significa efetividade. A convergência destas últimas instituições para modelos propedêuticos de ciclo básico, demonstrou entretanto, que também foram capazes de avaliar sua experiência e corrigir a rota das políticas educacionais.

2. Ciclo Básico: uma Solução Institucional para Múltiplos Problemas Organizacionais

Como foi visto, a reforma abriu para as universidades brasileiras uma oportunidade de escolha. Mais precisamente, o programa do ciclo básico definiu um espaço novo de decisão que articulava frouxamente muitos tecnocráticos com problemas percebidos pelas elites inovadoras nas universidades como fundamentais para uma reforma universitária. Um desses problemas era o da departamentalização. Na medida em que a implantação do ciclo básico implicava a dissociação entre conteúdos disciplinares "básicos" e profissionais, oferecia um poderoso estímulo à organização de departamentos como unidades da divisão de trabalho acadêmico. Embora a experiência tenha demonstrado que a estrutura departamental não necessitava do ciclo básico para sua implementação, a ênfase das autoridades na implantação do ciclo básico contribuiu para a realização deste objetivo das elites acadêmicas.

O ciclo básico articulava-se também com o que se poderia chamar de problema de institucionalização da ciência básica na universidade brasileira. Implicava por um lado, ênfase maior em pesquisa como objetivo acadêmico e como suporte a programas de

pós-graduação e, por outro, a mudança dos critérios de dominação política na universidade, centrados nas profissões tradicionais. Mas do que o programa do ciclo básico, a entrada de excedentes na universidade contribuiu para a formação, nos departamentos básicos, de uma massa crítica capaz de definir e implementar linhas de pesquisa. Mas o problema político é mais complexo.

Os casos polares da UFPR e da URPA demonstram a complexidade das mudanças de poder em instituições acadêmicas. Na primeira, as elites recrutadas nas escolas profissionais resistiram às mudanças, cerimonialmente implementadas. Em contraste, a UFPA extingue as escolas profissionais, culminando com a implementação do chamado modelo "cêntrico", tão caro neste período às autoridades educacionais. Com tal medida, minimizou-se o poder das faculdades e escolas tradicionais mas impôs-se também custosas limitações à expressão política dos grupos de interesse na universidade.

As universidades que optaram por um estilo adaptativo da reforma, por outro lado, usaram da extinção da cátedra e da institucionalização da área básica como recursos de mudança política. Mas, paralelamente, houve negociações com as elites tradicionais, evitando, ao mesmo tempo, a rigidez conservadora e a centralização excessiva. De qualquer forma, a extinção da cátedra, mais do que o ciclo básico, contribuiu para a alteração da estrutura de poder das universidades. Onde o ciclo básico tomou formas ortodoxas tendeu a ocorrer centralização de poder, colocando, como nos ensinou o caso da UFPA, barreiras de novo tipo à representação pluralista de interesses.

Finalmente, o ciclo básico articulava-se com o problema da democratização do ensino, na medida em que, se supunha, contribuía para a redução dos custos da educação superior, quer pela centralização do ensino básico, quer pela orientação para opção de carreira. Este último presumido mecanismo de redução dos custos de ensino revelou-se inócuo, como já se analisou anteriormente. Na verdade, embora não se disponha de dados, há indicações, de que o ciclo básico implicou custos adicionais. Não apenas os custos administrativos do modelo ortodoxo, como também os decorrentes, da oferta de ensino a grande número de estudantes, ministrada por departamentos no regime de matrícula por disciplina.

Instituições que optaram pelo modelo ortodoxo viram-se na contingência de recrutar às pressas numeroso contingente de professores de português ou educação moral e cívica, sem passar por seleção, tornando difícil a absorção deles em outras áreas da universidade. Além disso, o ciclo básico nestas instituições teve pouco impacto sobre as atividades instrucionais, na medida em que ocupou-se predominantemente com problemas de distribuição de estudantes por vagas na universidade.

As universidades que adotaram o modelo adaptativo minimizaram este problema, o que lhes permitiu enfatizar a questão da qualidade de ensino básico, enfocada em termos de oferta de ensino uniformizado a clientelas diferenciadas. Visava-se o nivelamento da formação básica, de diferentes profissionais e, em consequência, a construção de linguagens científicas comuns que contribuiriam, a médio prazo, para alterações na hierarquia ocupacional em cada área. Este era o objetivo perseguido pelo ensino integrado no ICB-UFMG e, sinais ideológicos trocados, pelo ciclo básico de ciências humanas da PUC. Entretanto, os modelos adaptativos, assim como as universidades públicas em geral, subscreveram a hipótese de que o nível de qualificação dos professores afeta a qualidade do ensino, o que implicou em investimentos elevados na formação profissional dos professores e na contratação de substitutos para docentes que se preparavam no exterior. O incremento das qualificações teve efeito positivo sobre a orientação para a pesquisa, mas pouco se ganhou com a experiência do ciclo básico em termos da de-

mocratização do ensino. Absorvidos os excedentes, não houve aumento significativo na oferta de vagas na universidade pública brasileira.

O programa do ciclo básico apresentava-se, portanto, como uma solução disponível para diversos problemas experimentados pelas universidades brasileiras. Na medida em que se constituía em intenção central das autoridades educacionais, sua implementação pelas universidades acarretava ou neutralização de pressões ou ganhos substanciais na forma de recursos financeiros e prestígio, derivados da demonstração cerimonial de conformidade às instruções oficiais. Mas, como procurou-se mostrar neste artigo, o uso organizacional dos mitos da burocracia pública está condicionado aos interesses e clivagens políticas das elites de cada instituição, que definem os parâmetros de interpretação institucional das intenções e dos objetivos das políticas de reforma.

Assim, a elite da UFPR interpretou a política de reforma como ameaça à estabilidade de seu poder institucional e desenvolveu uma política ambivalente onde a aparência de adequação aos objetivos públicos de reforma convivía com a manutenção das bases de dominação da elite sobre as políticas da universidade. Em contraste, o ciclo básico ofereceu às elites inovadoras e politicamente emergentes da UFMG e da PUC uma oportunidade de legitimação de um novo modelo de universidade que institucionalizava o seu controle sobre a estrutura interna de poder. As diferentes trajetórias de implementação do ciclo básico na UFPA, por um lado, e na UFCE e na UFRS, por outro, apontam para outras configurações de mudança política em universidades. A UFPA percebeu, na adoção de um modelo rigidamente burocrático, uma oportunidade de edificação institucional, cimentada pelos ganhos decorrentes da conformidade às instruções oficiais. Já na UFCE e na UFRS, a adoção inicial do modelo ortodoxo encontrou a resistência de grupos de interesse acadêmicos, que entravam em conflito com as tendências centralizadores da administração. Nestas universidades, ao contrário do caso paraense, os custos da implementação do ciclo básico foram atribuídos ao centralismo burocrático e, com alguma rapidez, as elites acadêmicas adquiriram controle sobre a formulação de políticas educacionais das instituições. O caráter empresarial da Gama Filho, enfim, implicou em barreiras tanto à adoção acrítica de políticas públicas quanto a conflitos de perspectivas educacionais de grupos internos.

Recebido em 27 de fevereiro de 1986

Antonio Augusto Pereira Prates, Mestre em Sociologia pela University of New York, Stonebrook, é professor adjunto do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e técnico da Fundação João Pinheiro.

Antonio Luiz Paixão, Mestre em Sociologia pela University of New York, Stonebrook, é professor adjunto do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e técnico da Fundação João Pinheiro.

Líliá Maria Gardenal da Silva Pereira é professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e técnica da Fundação João Pinheiro.

Luis Aureliano Gama de Andrade, Ph.D. em Ciência Política pela University of Michigan, Ann Arbor, é professor adjunto do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e técnico da Fundação João Pinheiro.

This article describes the process of implementation of a basic studies program in Brazilian Universities curriculum. A sample of seven universities was selected for an in-depth analysis. The criteria for the choice was based on how old the universities

were, their institutional prestige, whether they were public or private institutions, confessional or secular. In each of these seven universities selected for analysis the implementation process was reconstructed. From the analysis of the first phase of the implementation of the basic studies program, four principal styles of implementation were identified: the orthodox, the adaptative, the instrumental and the conservative. The progress of the implementation of the basic studies program led, however, to convergences and after a few years, however the "program" was gradually discontinued. The research conducted attempted to understand the causes which led to these convergences and to the failure of the experience.

Cet article s'attache à décrire le processus d'implantation d'un programme d'études fondamentales dans le curriculum de l'université brésilienne. Un échantillon composé de sept universités a été choisi pour une analyse approfondie. Les critères de sélection des universités ont été: l'âge, le prestige, le régime juridique de la propriété et le caractère confessionnel ou laïque. Dans chaque université, on a cherché à reconstituer la trajectoire du processus d'implantation du programme d'études fondamentales. A partir de l'analyse du premier moment du processus de mise en œuvre du programme, des styles différents de mise en œuvre du 1^{er} cycle ont été identifiés: orthodoxe, adaptatif, instrumental et conservateur. Le déroulement de l'implantation du programme d'études fondamentales a mené à une situation de convergence. A la fin, le programme a été graduellement supprimé. La recherche a tenté de comprendre les facteurs déterminants de cette convergence et l'échec de l'expérience.

Este artículo tiene como objetivo caracterizar el proceso de implantación del ciclo básico en la universidad brasileña. De todas las instituciones de enseñanza fueron escogidas intencionalmente siete universidades para estudios en profundidad. Se ha buscado controlar factores variables: edad, renombre, estado jurídico de la propiedad y el carácter laico o confesional de las universidades. En cada una de las siete universidades, se ha buscado rehacer la trayectoria del proceso de implantación. Del análisis del primer momento de la implantación del ciclo básico quedaron configurados cuatro estilos dominantes o modelos de implementación del primer ciclo: el ortodoxo, el adaptativo, el instrumental y el conservador. El desarrollo de la implantación del ciclo básico llevó entretanto a convergencias y con los sucesivos años fue gradativamente desactivado. La investigación busca comprender los determinantes que llevaron a esa convergencia y al fracaso de la experiencia.

A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais*

Acacia Zeneida Kuenzer

Luiz Celso Tamowski

Sônia Maria Coimbra Kenski

Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC)

Este artigo constitui uma síntese dos estudos realizados na Região Metropolitana de Curitiba, com o intuito de construir uma metodologia de diagnóstico educacional que permita: a) superar os aspectos tecnocráticos e clientelistas, incorporando a participação dos profissionais que atuam no setor educacional e da população; b) captar as articulações entre a educação e as relações sociais mais amplas, através do privilegiamento da relação parte/totalidade, superando as análises setoriais; c) ultrapassar os enfoques quantitativos e genéricos dos diagnósticos educacionais, captando as dimensões qualitativas do processo educativo e identificando e localizando as demandas reais, de modo a permitir o avanço do processo de universalização da educação básica; e d) tornar possível a intervenção eficiente do Poder Público e o exercício do controle democrático pela população.

Introdução

A questão mais importante que a educação brasileira tem apresentado para os profissionais que atuam nesta área é a da sua democratização em todos os níveis, mas prioritariamente no 1º grau, em face dos elevados índices de fracasso escolar aliados ao insuficiente atendimento da população na faixa etária correspondente, o que já constitui característica estrutural do sistema educacional brasileiro. E não por coincidência, as camadas populares, que constituem a maioria da população, têm sido as mais atingidas, tanto pela dificuldade de acesso quanto de permanência na escola.

Pensar, pois, em formas de interferência na situação educacional contemporânea significa necessariamente enfrentar o problema de escassez da oferta e do fracasso escolar com que tem se defrontado a maioria da população brasileira. Definem-se, desta forma, os objetivos norteadores da elaboração dos planos de educação realmente comprometidos com a universalização da educação básica:

- 1) o aumento e a melhoria da rede física, tendo em vista garantir o acesso a toda a população na faixa etária de 7 a 14 anos, provendo-a dos necessários recursos materiais e humanos;

* Artigo-síntese de pesquisa realizada pela Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC), com o apoio do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e do INEP, no período compreendido entre janeiro de 1984 e setembro de 1985.

- 2) a diminuição do fracasso escolar, através da melhoria da qualidade de ensino, tomando-se como ponto de partida a realidade concreta de cada escola e o aluno concreto que a ela se dirige.

Estes têm sido os objetivos constantes da maioria dos planos educacionais propostos nas últimas décadas, sem contudo terem seus resultados causado impacto realmente significativo na situação educacional, que tem apresentado índices relativamente constantes nos últimos 40 anos. Isto evidencia, no mínimo, a inadequação das estratégias propostas para o enfrentamento dos problemas em questão.

A insuficiente compreensão do problema a ser enfrentado, tanto ao nível do papel do Estado, a partir do que serão definidas as políticas públicas, quanto ao da definição da função da escola e do seu espaço de atuação, parece ser a explicação mais plausível para essa inadequação. Em decorrência dessas indefinições conceituais mais amplas, e por isto mesmo revestidas de caráter político, acrescem-se as dificuldades metodológicas, haja vista que as formas tradicionais de diagnóstico educacional têm possibilitado limitados avanços no que diz respeito às questões concretas que caracterizam a educação brasileira em sua prática cotidiana.

Faz parte da literatura contemporânea a constatação da crescente importância da intervenção do Estado através do desenvolvimento de políticas sociais na contenção dos efeitos socialmente nefastos do desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista, que têm contribuído para o depauperamento crescente da maioria da população brasileira.

Desta forma, o Estado, mesmo nos limites determinados pela sua função no capitalismo, define-se por seu caráter mediador em relação aos interesses contraditórios que permeiam as relações sociais. É esse caráter mediador que permite ao Estado, desde que se defina por uma política de atendimento às necessidades da maioria da população, ampliar seu espaço de atuação neste sentido, assumindo, desta forma, uma posição política de caráter mais progressista.

No caso concreto do Brasil, as opções relativas à política econômica que caracterizaram o período do desenvolvimento do capitalismo industrial em sua fase monopolista, principalmente a partir de 1964, direcionaram a ação do Estado para além das esferas do atendimento às necessidades de consumo coletivo dos bens públicos, determinando que seus esforços se concentrassem na intervenção direta nos meios de produção, consumo e circulação de mercadorias, passando a desempenhar uma função diretamente ligada à realização do valor.

Nesse quadro, determinado pelo acirramento de uma conjuntura de crise, o atendimento às necessidades básicas da população desempenhou papel secundário, caracterizado por um progressivo descomprometimento do Estado em relação à prestação de serviços que se constituem direitos da população, tais como educação, saúde, habitação. Por outro lado, os efeitos da crise econômica sobre empregos e salários têm contribuído para agravar, em ritmo crescente, os problemas relativos à própria sobrevivência da maioria da população, o que torna ainda mais urgente e necessária a intervenção do Estado nos setores sociais, justamente os que têm sido menos beneficiados com as atuais políticas públicas.

Este foi um dos compromissos assumidos pela nova correlação de forças que se concretiza na Nova República, priorizando o atendimento às necessidades sociais da população em diversos programas de caráter emergencial, nas áreas de alimentação, saúde, educação, habitação, emprego e infra-estrutura urbana.

Do novo enfoque político da questão, surge a nova postura metodológica já há muito anunciada nos manuais de planejamento, mas só agora possível: o enfoque de totalidade a ser conferido ao planejamento dos setores sociais, em substituição ao enfrentamento setorializado e pouco eficiente que caracterizou até então a prática do planejamento nos setores sociais. Pela sua relevância, esta temática será objeto de tratamento específico no próximo item.

No âmbito do planejamento educacional, o Programa "Educação para Todos", não obstante o caráter amplo de suas metas, evidencia o compromisso da Nova República com a universalização da educação básica, entendida como uma das mediações para a construção de uma sociedade democrática. E mais, assume a universalização como um compromisso do Estado em oposição a práticas anteriores, em que o repasse dos custos da educação à comunidade foi o resultado da política federal de restrição das verbas destinadas à educação em quase todos os níveis, justificada por uma ideologia baseada na "participação comunitária".

Assim, a comunidade, sob a égide da participação, foi sendo instada a preencher os espaços vazios decorrentes do crescente descompromisso do Estado com o financiamento da educação. Principalmente através das associações de pais e professores na zona urbana, e de alguns pais e professores na zona rural, a comunidade tem assumido progressivamente a responsabilidade de construção e conservação dos prédios escolares, compra de material escolar, de consumo e de equipamentos e até de complementação de merenda. As famílias são constantemente chamadas a participar de campanhas, bingos, quermesses e outras atividades criadas com a finalidade de arrecadar fundos para assegurar as condições mínimas de funcionamento da "escola pública".

Desta forma, sob a ideologia da participação, a comunidade escolar tem assumido progressivamente o financiamento da educação, sendo forçada a preencher um espaço deixado vazio pela omissão do Estado e, neste sentido, subsidiando-o, o que significa uma inversão de responsabilidades.

Essas afirmações assumem caráter de maior gravidade quando se verifica a precariedade das instalações, das condições de funcionamento, da qualificação e remuneração dos professores, principalmente da zona rural e das regiões periféricas carentes, justamente as que encontram maiores dificuldades, quando não impossibilidade real, de resolverem por si suas próprias necessidades. É o caso, por exemplo, de inúmeras escolas de zona rural da Região Metropolitana de Curitiba, onde ainda pode-se encontrar escolas de pau-a-pique e chão batido, praticamente sem nenhuma condição de funcionamento.

Essas considerações apontam para a primeira área de atuação do Estado comprometido com a educação da maioria: assumir efetivamente o financiamento da educação em nível de 1º grau, para toda a população, através da construção, manutenção e equipamentação dos prédios escolares, remuneração condigna dos profissionais que atuam nessa área, além de assegurar as condições necessárias ao seu funcionamento.

É preciso considerar, no entanto, que a atuação na área física é condição necessária, mas não suficiente; além de assegurar as condições de ingresso das crianças na escola, é preciso garantir sua permanência, ou seja, enfrentar a questão do fracasso escolar. Em relação a esta questão, torna-se necessário repensar as políticas públicas em seu conjunto e, especificamente, o papel que o Estado tem atribuído à escola nesta conjuntura de crise.

Tem-se observado que, em decorrência da adoção da teoria da educação compensatória, o fracasso escolar tem sido explicado pela situação de carência de todas as ordens

que caracteriza a maioria das crianças que compõem a população escolar: carências nutricionais, sanitárias, psicomotoras, de estimulação intelectual, de linguagem, derivadas de problemas estruturais de insuficiência de renda e de emprego.

Em decorrência deste quadro, tem-se atribuído à escola a responsabilidade de resolver os problemas econômicos e sociais gerados pelo modelo de desenvolvimento vigente, através de programas de merenda, atendimento de saúde e assistência social. Assim, a escola tem sido reeditada como redentora da humanidade, cuja função é transformar as relações sociais.

Inegavelmente, os problemas sociais e econômicos explicam, até certo ponto, o fracasso das crianças na escola, e portanto precisam ser enfrentados. O que se questiona, contudo, é se cabe à escola resolvê-los. Daí a necessidade de se retomar o papel do Estado em relação à educação, para se rediscutir a questão das políticas públicas em seu conjunto. A realidade tem demonstrado que atacar as questões sociais e econômicas através da escola é, no mínimo, uma forma simplista de tratar o problema. Já existem práticas cujos resultados podem ser avaliados, no sentido de demonstrar que programas de expansão da rede física, merenda escolar, saúde escolar, aliados à contratação de especialistas em psicologia, sociolinguística, foniaudiologia e assistência social, não causam impacto efetivo na diminuição do fracasso escolar se não forem superados os problemas pedagógicos propriamente ditos. Isto não significa privilegiar uma abordagem interna das questões educacionais, como se os problemas pedagógicos se explicassem e se resolvessem por si só no interior da escola, analisada isoladamente. Pelo contrário, torna-se necessário apreender a educação em suas relações com o movimento específico da sociedade brasileira contemporânea, para que se possa compreender o fracasso escolar e definir formas eficazes de atuação. Somente através da compreensão de como a escola se articula com a sociedade é que poder-se-á definir com clareza o seu espaço específico de atuação, de forma a superar a postura contemporânea, que atribui à escola a função de resolver problemas que são sociais, em detrimento do desempenho da função que lhe é específica: a democratização do saber. A escola brasileira contemporânea carece desta definição na medida em que tem estado tão ocupada com as questões derivadas da estrutura social que pouco tempo tem lhe restado para repensar o seu projeto pedagógico, de forma a tratar efetivamente da questão educacional da criança — tarefa que lhe é específica.

Em função dessa análise é que se afirmou anteriormente a necessidade de o Estado repensar em conjunto as políticas públicas, de forma a definir com clareza as responsabilidades e áreas de atuação dos diversos Ministérios e Secretarias, no estabelecimento e financiamento de programas de alimentação da população, de saúde, de emprego, de melhoria de renda, e assim por diante, de modo a aliviar a escola de responsabilidades que não são suas.

Embora seja esta a proposta da Nova República, políticos e intelectuais têm esbarado numa problemática crucial que, se não enfrentada, põe em risco a possibilidade de efetivação das mudanças: a insuficiência do corpo teórico-metodológico existente, o que tem dificultado a identificação e a localização das demandas a serem atendidas.

A nova postura política exige nova política metodológica; é impossível concretizar as mudanças pretendidas rumo à democratização da sociedade brasileira como um todo com os velhos métodos, uma vez que se estabelece uma íntima relação entre as formas metodológicas e os interesses da classe hegemônica que as criaram. Ou seja, toda metodologia, compreendida como modo de conhecer a realidade, pressupõe uma determinada concepção dessa realidade. A passagem, pois, para uma sociedade mais democrática

implica necessariamente clareza teórica acerca do que seja essa sociedade, que determinará os procedimentos metodológicos que permitam imprimir à mudança a direção pretendida. Sem essa clareza teórico-metodológica corre-se o risco de reproduzir as antigas formas de intervenção, cujos resultados poderão comprometer o projeto político em curso.

Daí a necessidade, ao se pensar uma proposta comprometida, não formalmente, mas realmente, com a universalização do ensino básico, de se oferecer novas formas de diagnóstico e de intervenção na realidade, sob pena de não se atingir o objetivo pretendido.

Em virtude dessas considerações, apresentar-se-á a seguir os pressupostos teóricos e metodológicos que deverão, em conformidade com a postura adotada, subsidiar a elaboração do diagnóstico das necessidades educacionais.

Um novo estilo de diagnóstico: pressupostos metodológicos

Apesar do conteúdo progressista que tem caracterizado as discussões sobre educação nos últimos anos, a partir do qual têm sido elaboradas as propostas políticas que expressam o compromisso com a sua democratização, os avanços nesta direção têm sido muito lentos. Embora os espaços tenham sido ampliados, a vontade política esteja presente, exista uma produção teórica significativa a fundamentar o novo projeto pedagógico, e muitas propostas de governo já tenham explicitado em seus planos a nova direção política, as taxas de matrícula, evasão e repetência têm-se mantido praticamente inalteradas, os impactos sobre a qualidade de ensino têm sido pouco significativos, os professores permanecem desqualificados, as condições de ensino continuam precárias, a oferta de vagas insuficiente.

Em resumo, se há um determinado projeto de sociedade, a partir do qual emerge um novo projeto pedagógico, este tem encontrado muitas dificuldades para se concretizar.

Sem desconsiderar o conjunto das forças conservadoras que permeiam as relações sociais e que dificultam o avanço desse processo, em função do objetivo deste estudo, há alguns aspectos a destacar. Em primeiro lugar, em que reside o “novo” neste projeto pedagógico, uma vez que os problemas enunciados têm estado na pauta de discussão dos governos que têm se sucedido pelo menos nos últimos 40 anos, não obstante seus distintos conteúdos políticos? Tomando a questão em seus contornos mais gerais, pode-se afirmar que o “novo” reside na direção política a ser imprimida à educação de modo a assegurar que a universalização da educação básica perca seu caráter de preceito formal para realizar-se efetivamente, como uma das vias de democratização do saber socialmente elaborado. Esta opção pela abertura da escola a todos, de modo a assegurar o acesso ao saber, implica também a democratização do processo decisório, tendo em vista, através da participação, criar condições para que a escola efetivamente se universalize e melhore sua qualidade.

Este novo compromisso sugere que, se há um novo projeto de educação que emerge das discussões acerca de um novo projeto de sociedade, novas formas de gestão são necessárias. É este o segundo aspecto relevante para o presente estudo: as decisões, em função do seu novo conteúdo, precisam de suportes diferentes dos tradicionalmente usados, em que se mesclavam os interesses à racionalidade burocrática, culminando com a inoperância, de modo que nas últimas quatro décadas os índices de fracasso continuam inalterados.

Quando se fala, pois, da necessidade de um novo estilo de diagnóstico, isto não significa a pretensão de se adotar mais um modelo formal de levantamento de dados, mas do estabelecimento de novas formas de leitura e de articulação com o real, de modo a permitir decisões políticas que efetivamente conduzam à universalização da educação básica, entendida como o acesso de todos ao saber socialmente elaborado, assegurada a qualidade do processo, definida pelas necessidades concretas do cidadão trabalhador.

A possibilidade desta universalização repousa em respostas para questões tais como:

- como trabalhar a relação entre desenvolvimento econômico, distribuição de emprego, renda, mobilidade da população, crescimento demográfico e oferta de educação de 1ª e 2ª graus?
- onde estão as crianças sem escola?
- como substituir os velhos critérios clientelísticos para a expansão da rede física por uma metodologia que permita a localização da demanda?
- como localizar a demanda de 5ª a 8ª série e 2ª grau, a partir da constatação de que esta clientela já está inserida no processo produtivo?
- como resgatar a competência dos professores?
- quais os critérios para escolha e distribuição de material e de livros didáticos?
- qual o conteúdo que deverá compor o currículo de uma escola comprometida com a formação do cidadão-trabalhador?

Difícilmente as metodologias tradicionais de diagnóstico e de planejamento educacional, caracterizadas principalmente pelo trabalho dos técnicos em seus gabinetes a partir de dados quantitativos, fornecerão respostas para questões deste tipo. Aqui reside, pois, uma das explicações para as dificuldades que têm sido encontradas, tendo em vista o avanço das propostas progressistas. Há, pois, que se estabelecer procedimentos metodológicos que permitam apreender o real em suas múltiplas dimensões, para identificar necessidades a partir das quais as decisões de política educacional possam ser tomadas, de modo a tratar com eficiência os problemas já crônicos da educação brasileira.

Sem a pretensão de esgotar a questão, serão explicitados a seguir alguns pressupostos metodológicos emergidos na prática desenvolvida na Região Metropolitana de Curitiba, com o objetivo de buscar novas formas de diagnóstico nas áreas sociais. Ressalte-se, mais uma vez, que a postura teórico-metodológica adotada neste trabalho contrapõe-se à possibilidade da existência de um modelo de diagnóstico em geral, a partir do reconhecimento de que a especificidade de cada problema a ser investigado, resguardadas as suas relações com a totalidade, exige modalidades diferentes de apreensão e articulação com a realidade.

O primeiro problema que se põe ao pesquisador que pretende apreender o real em toda a sua complexidade e movimento para nele intervir é estabelecer a forma de relação com esse real que lhe permita conhecer o objeto de sua investigação sem incorrer em recortes deformadores, simplificações ingênuas ou generalizações destituídas de poder explicativo.

Nos métodos mais tradicionalmente utilizados nos diagnósticos realizados para conhecer a realidade, tem-se verificado dois desvios que se explicam pela própria dificuldade de trabalhar com a relação parte/totalidade: ou privilegia-se a parte, setorializando-se a realidade e nela intervindo parcialmente, sem considerar suas relações com a totalidade, ou adota-se um enfoque de macro-planejamento, privilegiando-se o todo sem que se perceba a especificidade da parte e suas formas de articulação com o todo.

Por conhecer-se sobejamente esses enfoques e seus resultados, em função de sua ocorrência freqüente nos diagnósticos educacionais, reputa-se como absolutamente necessário superar esses desvios. Para fazê-lo, torna-se necessário recolocar o conceito de totalidade e a relação parte/totalidade dele decorrente.

Partindo-se da concepção de realidade como um todo estruturado, que não está dado *a priori*, que não é acabado e perfeito, mas como totalidade concreta que se desenvolve e que se cria, conhecer os fatos desta realidade significa apreender o lugar que eles ocupam na totalidade, e as formas de articulação com outros fatos.¹

Ou seja, apreender o movimento dos fatos através do desenvolvimento histórico, as formas de estruturação, as conexões internas, as relações de causalidade, as distinções entre o permanente e o transitório. Nesta perspectiva, acumular fatos não significa conhecer a realidade; torna-se necessário compreendê-los como partes estruturais da totalidade, ou seja, perceber que cada fato pode ser compreendido como um momento do todo. Assim sendo, o estudo do fato é, ao mesmo tempo, revelador da especificidade e da totalidade, uma vez que existe uma relação de dependência recíproca entre ambos. Cada fato traz em si a totalidade, sendo sintetizador do conjunto de relações que caracterizam essa totalidade, e por isso mesmo a sua análise permite a compreensão não só da especificidade, mas da totalidade. Quanto mais compreendemos o fato, entendido como parte da totalidade, maior é a nossa compreensão da totalidade.

É impossível ao pesquisador fazer um diagnóstico da realidade partindo da totalidade. Ao contrário, para conhecê-la, ele precisará operar uma cisão provisória no todo, tomando determinados fatores que se constituirão objetos de sua investigação, a partir de cujo conhecimento será possível a compreensão da totalidade. Ou seja, o conhecimento dos fatos é a mediação necessária para o conhecimento da totalidade.

Surge, pois, para o investigador, um problema crucial, de cujo enfrentamento resultará a qualidade da leitura que ele fará da realidade, o que, em última instância, determinará a eficácia de sua intervenção transformadora: definir os fatos mais simples, as categorias de análise, o recorte que deverá ser feito no real, para que se chegue ao pretendido conhecimento da realidade, compreendida como totalidade em movimento.

A insistência nesta concepção metodológica, embora pareça a muitos desnecessária, justifica-se porque, nos diagnósticos educacionais, passar do discurso para a prática não tem sido tarefa fácil.

Muitas pesquisas que pretendem trabalhar a partir da categoria de totalidade cruzando dados sobre distribuição de renda, crescimento demográfico, densidade populacional, com dados de população por faixa etária, matrícula, evasão, repetência, número de salas de aula, etc., não conseguem ultrapassar as explicações mais genéricas, até tautológicas, da relação entre classe social, renda e educação. Assim sendo, eis algumas indagações cujas respostas seriam realmente necessárias para orientar decisões políticas comprometidas com a democratização da educação: Qual a função específica da educação básica para a classe trabalhadora, que habita as periferias urbanas e caracteriza-se pelo subemprego? Por que o aluno trabalhador, cliente das escolas noturnas, fracassa na escola? Onde localizar escolas que atendam ao aluno trabalhador? Qual deve ser seu projeto pedagógico? Como a escola pode articular-se ao desenvolvimento

¹ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

econômico das áreas urbanas críticas? Onde estão as crianças de 7 a 14 anos sem escola? Por que a reprovação na 1ª série atinge basicamente as crianças das camadas populares? De que tipo de escola elas precisam?

Em suma, na hora de articularem-se efetivamente as variáveis sociais e econômicas às pedagógicas, os levantamentos gerais são insuficientes, uma vez que, para tanto, é preciso penetrar na intimidade da escola, ouvir seus alunos, discutir com seus professores, conhecer a comunidade, analisar o seu projeto pedagógico enquanto “acontecendo”.

Por outro lado, diagnósticos setorializados que tomam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecerem as necessárias articulações com o movimento do real, são ainda mais freqüentes. Os resultados desses diagnósticos permitem, quando muito, decisões parciais sobre algum problema educacional específico, ou até, numa perspectiva mais ampla, sobre a educação de uma região, mas sem considerar o impacto e a relação dessas decisões sobre as questões sociais e econômicas. Assim, resolve-se a compra do livro didático, mas o professor continua sem saber como usá-lo, ou, discute-se a prática docente, mas não se modificam as condições materiais para o exercício da docência; estimula-se a matrícula de todas as crianças de 7 anos, mas não se amplia o espaço físico; abre-se oferta de ensino noturno, mas não se estuda a relação localização da escola/local de emprego; oferta-se escola para as camadas populares, mas desconhece-se suas formas de produzir e apreender o saber; discute-se o fracasso escolar sem analisar a relação entre os determinantes sociais, econômicos e pedagógicos.

Essa tendência tem se expressado ainda de uma outra forma: fazer uma pesquisa para resolver o problema da “escolinha x”, desconsiderando-se que a universalização da educação básica é uma questão a ser enfrentada pelo poder público a nível de “sistema de ensino”, em que as decisões domésticas, as soluções de fundo de quintal, por melhores que sejam, são insuficientes para resolver os problemas nacionais da escassez de oferta e de sua qualidade, atestada tanto pelo número de alunos expulsos quanto pelos resultados obtidos pelos anos que permanecem.

A permanência desses desvios evidencia que, embora muito se tenha avançado na compreensão da educação em suas relações com a sociedade, os encaminhamentos concretos para sua transformação têm sido lentos. Há que aproveitar as condições históricas que agora estão dadas para que se avance também na prática, através da proposição de novas formas de leitura da realidade, a partir da relação dialética entre parte e totalidade e vice-versa, o que significa captar os fenômenos do seu “acontecendo” em toda a complexidade das relações das quais são ao mesmo tempo determinados e determinantes.

A primeira providência que se faz necessária, neste sentido, é tomar as questões educacionais concretas como ponto de partida para as investigações e propostas de ação, tencionando compreendê-las à luz das determinações sociais, econômicas e políticas mais amplas. De nada adianta falar da “democratização da educação” se não se souber onde estão as crianças sem escola, como superar a qualidade do trabalho docente, qual o material didático e os livros necessários para garantir-se um mínimo de eficácia no projeto pedagógico, como alfabetizar as crianças das camadas populares, como trabalhar com as diferenças lingüísticas e culturais, como relacionar escola e trabalho, enfim, como repensar o projeto pedagógico da escola tendo em vista as relações sociais mais amplas.

Esta forma de proceder – partir das questões concretas – significa, ainda, a negação da lógica dos estilos burocráticos de planejamento até agora utilizados, em que as decisões são tomadas “por sobre” a realidade, ocorrendo uma inversão entre a proposta e a situação: ao invés da proposta adequar-se à situação, é a realidade que deve ajustar-se à proposta. Em decorrência dessa inversão, os insucessos são sempre justificados pela “inadequação da realidade” e nunca pela inadequação dos modelos.

Ao se pretender tomar as questões concretas como ponto de partida, considerando suas relações com a totalidade, surge um problema a ser resolvido: como defini-las? É nesse momento que surge a necessidade da instauração de um processo participativo e integrado de investigação, decisão e ação, que envolve os profissionais da educação e os demais membros e organizações da comunidade.

Em relação à participação, alguns esclarecimentos tornam-se necessários para que se evite a sua descaracterização através de práticas demagógicas de cunho conservador. Inicialmente, há que se discutir quem deverá participar do diagnóstico: toda a população? os grupos organizados da comunidade? apenas a comunidade escolar? só os professores? o pessoal técnico-administrativo que atua a nível estadual, municipal e de escola? A resposta adequada a esta questão é crucial para que se garanta a qualidade do trabalho.

Ao considerar-se que a problemática que se constituirá objeto do diagnóstico é determinada a partir da realidade concreta, definem-se dois níveis distintos, porém articulados, de participação: por um lado, devem participar as pessoas que são atingidas pelo problema que está sendo investigado; por outro, os profissionais e órgãos do Estado que de alguma forma têm poder para intervir sobre a realidade.

Neste sentido, a participação no diagnóstico poderá conduzir à articulação dos órgãos que atuam na área de educação e na integração dos esforços de seus profissionais: órgãos de administração em nível federal, estadual e municipal, agências de formação de professores e demais órgãos que atuam no setor social (saúde, agricultura, alimentação, etc.).

Além de assegurar a viabilização de propostas a partir do diagnóstico, esta articulação evita a duplicação de ações e a permanência de espaços vazios, características por demais conhecidas da administração da educação brasileira. A utilização de modalidades integradas e participativas de diagnóstico e intervenção pode ser uma forma de conferir maior eficiência à administração da educação pública, com o intuito de levá-la efetivamente ao povo.

Por outro lado, é importante para o delineamento do problema que as pessoas ou grupos que sofrem os seus efeitos sejam ouvidos e estejam representados durante todo o processo. Mas só isto é insuficiente, na medida em que pode ser questionada a qualidade da participação a partir da consideração de que o povo não está isento da alienação ao mesmo tempo que, historicamente, o saber tem sido apropriado privadamente por um reduzido grupo de intelectuais. Em decorrência destes fatos, muitas consultas à população e mesmo à comunidade docente têm sido criticadas por não terem as análises, a leitura das causas e as propostas, ultrapassado o nível do senso comum. É preciso analisar com cuidado esta limitação, sob pena de, desconsiderando-se as possibilidades concretas da participação para o desenvolvimento do processo democrático, reforçarem-se os argumentos burocráticos acerca da primazia da competência dos especialistas ou a suficiência do saber popular.

É preciso considerar que todos os que de alguma forma fazem educação ou sofrem os seus efeitos, não obstante uma possível precariedade de qualificação, desenvolvem

formas próprias de compreender, de interpretar, de participar do processo educativo. Ou seja, desenvolvem um saber no enfrentamento dos problemas cotidianos que, embora não se caracterize por elevado nível de elaboração e sistematização teórica, tem poder explicativo e mesmo transformador da realidade. Esse saber elaborado na prática do cotidiano precisa ser considerado, sem tomá-lo, contudo, como explicação última, o que equivale à ingenuidade de supor que basta dar a palavra ao povo... Esse saber, antes que ponto de chegada, é ponto de partida para o diagnóstico, uma vez que realizar o diagnóstico, tomando como ponto de partida as questões concretas, significa criar canais para a expressão e discussão desse saber, na tentativa de melhor compreender e interferir na realidade junto aos que a constroem no cotidiano.

O técnico, por sua vez, tem a posse do saber teórico, mas não a convivência com os problemas do cotidiano, o que, por conseguinte, também limita sua leitura da realidade.

Dai a proposta de que, no processo de investigação e intervenção na realidade, a participação se constitua em espaço pedagógico no qual as limitações da teoria sem prática e da prática sem teoria possam ser superadas. Pela participação — do delineamento do problema à execução e controle dos projetos —, intelectuais e base se aproximam através de um processo de troca, que nada mais é do que forma de democratização do saber.

A partir desta ótica, os diagnósticos e intervenções que têm sido realizados na Região Metropolitana de Curitiba têm envolvido a participação de grupos de todas as naturezas, em função da especificidade do objeto que está sendo considerado: associações de moradores, associações de pais e professores, professores das escolas rurais, professores das diferentes séries e conteúdos, e assim por diante.

Como já se indicou anteriormente, ao pretender utilizar o diagnóstico para desencadear um conjunto de ações que modifiquem as áreas críticas, torna-se necessário o envolvimento de representantes dos vários órgãos e instituições que têm algum poder de intervenção sobre a realidade, quer pelo domínio do saber, das decisões ou dos recursos financeiros. Assim, na Região Metropolitana de Curitiba, têm participado dos diagnósticos, além dos segmentos anteriormente citados, os vários setores da Secretaria de Estado da Educação através de seus departamentos especializados, inspetores estaduais, diretores dos departamentos municipais de educação, alunos e professores da Universidade Federal do Paraná e mesmo representantes de outras Secretarias de Estado, como a da Saúde e a da Agricultura. Como já se explicou anteriormente, o grupo a realizar o trabalho é definido em função da natureza do problema a enfrentar. Desta forma, articulando o saber da base, o saber do especialista e os agentes responsáveis pelo poder público, tem sido possível a identificação de necessidades e o desenvolvimento de várias ações com o intuito de melhorar as condições da educação.

Portanto, o diagnóstico reveste-se de função pedagógica enquanto constitui-se espaço coletivo para discussão, sistematização e apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que permitam aos participantes rever suas posições, avaliar suas práticas e transformá-las. Ou, como se afirmou anteriormente, o diagnóstico converte-se numa instância de democratização do saber, diminuindo o fosso entre o intelectual, que tende a aprender na universidade a teoria sem a prática, e o trabalhador da educação, que tende a fazer a sua prática sem a teoria, auxiliado pelo bom-senso.

Há, finalmente, que discutir um último pressuposto: a necessidade de se trabalhar com dados quantitativos e qualitativos. Já é lugar comum apontar-se as limitações dos dados quantitativos; sabe-se que eles permitem apenas análises globais quando se traba-

lha com dados agregados e que, embora as análises históricas possam apresentar conclusões interessantes, os dados quantitativos em seu conjunto são insuficientes para dar a conhecer as causas dos problemas e as formas de resolvê-los.

Em muitos casos, como por exemplo na análise da relação entre o número de crianças em idade escolar e o número de salas de aula existentes, os dados agregados chegam mesmo a distorcer a realidade, conduzindo a decisões políticas inadequadas. Estes dados, se não forem desagregados por região e por localidade, mascaram a escassez da oferta nas áreas urbanas críticas, caracterizadas por acelerado processo de adensamento demográfico. Da mesma forma, a relação entre o crescimento da população a nível estadual relacionado ao crescimento global de matrículas não revela as especificidades regionais, mascarando as necessidades oriundas dos processos de migração interna.

Contudo, embora com estas limitações, os dados quantitativos permitem um primeiro nível de aproximação da realidade, bem como a identificação de algumas demandas. Se trabalhados com cuidado, tomando-os como ponto de partida para análises quantitativas e operando-se as desagregações que se tornem necessárias, algumas conclusões interessantes podem surgir. Controladas as limitações, considera-se indispensável para o pesquisador o domínio de certas informações quantitativas, obtidas através de dados primários, secundários e de outras pesquisas, nos níveis nacional, estadual, regional e local. Esta primeira etapa pode ser chamada de diagnóstico técnico.

A partir do domínio das informações básicas, torna-se necessário estabelecer um segundo nível de articulação com o real, através da participação das pessoas que estão envolvidas com a situação que está sendo diagnosticada: membros dos órgãos de administração nos diversos níveis, especialistas, professores, organizações comunitárias, alunos, e assim por diante. Nesta fase, que pode ser chamada de diagnóstico participativo, as informações mais gerais podem ser discutidas, os problemas coletivamente identificados e analisados, assim como definidos os critérios e modalidades para levantamento de novos dados qualitativos e quantitativos que sejam considerados necessários, cuja coleta também poderá fazer-se de forma participativa. É importante reafirmar que nas duas fases do diagnóstico a seleção e análise dos dados sempre será feita considerando a educação como parte do conjunto das relações sociais e, portanto, o seu caráter ao mesmo tempo determinante e determinado.

A partir da conjugação dos resultados das duas etapas do diagnóstico é que as políticas poderão ser formuladas, os planos de intervenção estabelecidos e o processo de execução desencadeado, mediante a articulação dos diversos órgãos setoriais do poder público em seus vários níveis (federal, estadual e municipal) e os diversos grupos organizados da comunidade e da escola.

Desta forma, é possível substituir a tradicional visão do planejamento enquanto documento técnico produzido por especialistas, de discutível eficácia, por um processo contínuo e articulado de diagnóstico, planejamento e intervenção na prática pedagógica, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais da maioria da população.

São os pressupostos aqui explicitados que têm orientado os diagnósticos que a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) tem realizado, em substituição aos enfoques mais tradicionais que recortavam o real a nível de município e, internamente ao órgão, por setor a ser atendido. Desta forma, cada município tinha seu plano, sem que se captasse a ótica regional, sem considerar que a Região Metropolitana de Curitiba apresenta uma forma de desenvolvimento que lhe é peculiar, a partir das distintas articulações que se estabelecem entre os municípios que a compõem, nos

aspectos social, econômico e político. Além desta limitação, cada setor era planejado como se pudesse explicar, por si só, transporte, educação, organização físico-territorial, infra-estrutura, meio ambiente.

Verificada a eficácia limitada deste tipo de intervenção, que pressupunha formas de ação sob a lógica da relação tecnocrática entre o planejador e a realidade fragmentada, buscou-se o estabelecimento de novas metodologias que permitissem a compreensão do fenômeno da metropolização em seu movimento.

Esta opção levou à definição de dois projetos articulados, cujo objetivo mais geral era a construção dessa metodologia: o Diagnóstico Educacional da Região Metropolitana de Curitiba e o Estudo da Metropolização na Região de Curitiba. Estes trabalhos originaram-se da necessidade de compreender as transformações pelas quais passou a Região nesta última década, onde afloram de forma marcante os problemas da metropolização com a formação de periferias pobres e a ampliação da área urbana, onde o poder público não teve condições de acompanhar o acelerado crescimento das cidades com uma adequada implantação de infra-estrutura e serviços urbanos.

Esse fenômeno ocorreu de forma marginal à estratégia regional adotada pelo Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Curitiba, que previa uma política de dinamização das sedes municipais através de uma melhor implantação da estruturação urbana, a fim de transformá-las em pólos de equilíbrio regional, liberando Curitiba das pressões decorrentes do crescimento populacional da região e minimizando, desta forma, os desequilíbrios regionais.

Assim, as intervenções que objetivem mudar a atual situação de carência dependem da realização de diagnósticos que possibilitem descortinar especificidades quanto a:

- ocupação territorial;
- redes de serviços públicos;
- localização de atividades econômicas;
- comprometimento do meio ambiente pela ocupação urbana;
- dinâmica demográfica.

Estes dois projetos tiveram o mérito de superar a postura tecnocrática, através da instauração de um processo participativo de diagnóstico e intervenção, a partir dos pressupostos já explicitados. Não conseguiram, contudo, resolver de forma satisfatória a apreensão das articulações entre os aspectos estudados e as relações sociais mais amplas que conferem especificidade ao movimento de metropolização de Curitiba.

Essa limitação levou o grupo de pesquisadores envolvidos nos dois projetos a definir uma área de investigação que, embora representasse um recorte provisório na Região, fosse ponto de partida para início da compreensão do conjunto das relações mais amplas que nela se estabelecem e que caracterizam a especificidade de seu processo de desenvolvimento. Assim, escolheu-se Almirante Tamandaré, município que se situa entre os mais críticos da Região, com o intuito de desenvolver e testar uma metodologia que possa conduzir à compreensão do movimento de metropolização de Curitiba. Embora o ponto de partida para a análise seja o município, o enfoque é o da totalidade concreta já explicitado, ou seja, pretende-se, a partir dele, iniciar a compreensão do conjunto de relações que constitui a Região Metropolitana de Curitiba. De posse dos resultados desta primeira experiência, a utilização da metodologia será estendida para toda a Região.

A seguir, serão apresentadas as formas através das quais essas etapas foram desenvolvidas.

O diagnóstico educacional da Região Metropolitana de Curitiba

O Diagnóstico Educacional da Região Metropolitana de Curitiba foi um projeto de demanda desenvolvido em setembro de 1983 pela COMEC, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento do Paraná, responsável pela coordenação das ações relativas ao planejamento urbano que se desenvolvem na Região Metropolitana de Curitiba. Com exceção de Curitiba, cujo planejamento é coordenado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, órgão também ligado à Secretaria de Planejamento, sua área de atuação abrange todos os municípios que compõem esta região, quais sejam: Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiuva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Mandirituba, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais.

Com a mudança de governo ocorrida em 1982, a COMEC iniciou um processo de avaliação crítica de seu trabalho com o intuito de rever as modalidades de planejamento urbano até então utilizadas. Esta revisão, feita em conjunto pela coordenação e corpo técnico, recaiu em dois pontos fundamentais: a postura até então tecnocrática do órgão (que excluía do planejamento urbano os setores e a população que executavam e sofriam os efeitos dos projetos elaborados pelos técnicos) e a ação setorizada até então desenvolvida (que não considerava o fenômeno da metropolização em seus aspectos globais).

Desencadeou-se, a partir desta crítica, não só a preocupação com o estabelecimento de novas metodologias de diagnóstico e de planejamento para o órgão, como a necessidade de ultrapassar a ação quase que exclusivamente feita ao nível físico-territorial, passando a considerar também os aspectos sociais e econômicos que conferiam especificidade ao processo de metropolização acelerada que a Região está vivendo na última década.

Foi no bojo desta discussão que identificou-se a necessidade de compreender como se desenvolvia a educação na Região Metropolitana de Curitiba, considerada não isoladamente, mas em conjunto com o desenvolvimento social e econômico da região. Surgiu então a proposta de realização de um diagnóstico da educação sob a ótica do processo de metropolização, para cuja coordenação foram convidados dois pesquisadores do setor de educação da Universidade Federal do Paraná.

A preocupação inicial, ao instaurar-se o processo de diagnóstico e intervenção na área de educação, foi a de tomar o real como ponto de partida, promovendo uma discussão com as pessoas que estão em contato direto com a prática educativa a nível de município. Para isto constituiu-se um grupo de trabalho, em janeiro de 1984, que continua em funcionamento, com o objetivo de definir os pressupostos do diagnóstico e da intervenção na Região Metropolitana de Curitiba e de indicar as questões prioritárias a serem investigadas. Este grupo foi composto pelos treze responsáveis pelos órgãos municipais de educação (OME), por treze inspetores estaduais que atuam na Região, por um representante do Núcleo Regional da Região Metropolitana (órgão estadual responsável pela administração da educação na região, instituído pela descentralização da Secretaria de Estado da Educação), sob a coordenação do Setor de Educação da COMEC. Logo na primeira reunião, foram definidos níveis diferentes de execução do diagnóstico: há problemas comuns a todos os municípios, e há problemas específicos em cada município; há necessidades que podem ser atendidas a médio e longo prazo, mas existem aquelas que exigem ações imediatas. Dentre estas, o grupo

destacou a necessidade de qualificar os professores leigos e de expandir a rede física com o objetivo de democratizar efetivamente a oferta de educação de 1º grau. Dentre as necessidades de médio prazo, foram identificadas as carências de material escolar, de livro didático, de literatura infanto-juvenil e de alimentação escolar. Decidiu-se, ainda, que o desenvolvimento dos trabalhos se faria a partir de alguns pressupostos: o compromisso do Estado com a educação básica, a participação, a articulação dos órgãos que atuam com educação na Região Metropolitana de Curitiba e a integração das ações.

A partir dessas decisões, procedeu-se ao levantamento coletivo das informações necessárias ao desenvolvimento dos projetos nas áreas definidas, em articulação com os órgãos do sistema responsáveis por elas. Verificou-se, no decorrer dos trabalhos, a precariedade tanto das informações que os responsáveis pela educação no município têm acerca da organização do sistema estadual de educação, com seus órgãos, respectivas responsabilidades e programas de financiamento existentes, quanto da formação teórica sobre educação. Esta precariedade tem dificultado o desenvolvimento de ações que possibilitem o atingimento do objetivo estabelecido pelo grupo — a democratização da educação em seus aspectos de atendimento à demanda com qualidade. A identificação dos problemas, a compreensão de suas causas e a definição do espaço em que a ação é possível têm sido dificultadas pela desinformação e pela ausência de referencial teórico mais amplo, o que tem conduzido os administradores de educação a nível municipal a uma prática burocrática, rotineira e pouco eficiente.

Considerando esses limites reais ao desenvolvimento do projeto, que são os limites impostos pela não-democratização do saber e das informações, desencadeou-se um processo em que a participação assume sua função pedagógica: em cada reunião promovida para definir as formas de diagnóstico e intervenção a serem adotadas em cada uma das áreas prioritárias, participavam profissionais responsáveis por essas áreas no sistema estadual, discutindo as sistemáticas adotadas para o encaminhamento dos problemas, as formas possíveis de financiamento e outras informações disponíveis. Ao mesmo tempo, os especialistas em educação responsáveis pelo projeto ofereciam os subsídios teóricos necessários à compreensão do problema, de modo a estabelecer os caminhos possíveis de ação com vistas à transformação da situação atual à luz dos pressupostos e objetivos assumidos pelo grupo.

Desta forma, pretendeu-se diminuir o hiato existente entre os órgãos centrais, que habitualmente decidem por sobre a realidade concreta, o especialista, restrito à prática acadêmica, e os profissionais que fazem a educação no cotidiano, somando esforços com vista à transformação do quadro de prioridades que preside a educação na Região Metropolitana de Curitiba.

A partir desta sistemática de trabalho, instaurou-se o diagnóstico como parte de um processo contínuo de avaliação e intervenção, cuja metodologia não está acabada, mas se desenvolve diante dos problemas concretos a serem enfrentados, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos anteriormente definidos, que expressam uma determinada posição política em educação, já explicitada.

São os seguintes os projetos que estão sendo desenvolvidos através do processo coletivo de diagnóstico e intervenção adotado:

- Melhoria da qualidade de ensino através do resgate da competência do professor leigo de 1ª a 4ª série — desenvolvido em articulação com o Centro de Treinamento de Professores do Paraná (CETEPAR).

-
- "Os livros criam asas" – financiado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e desenvolvido em articulação com a Comissão Estadual do Livro e CETEPAR. Foi criado um sistema de utilização coletiva de 60.000 exemplares de literatura infanto-juvenil nos treze municípios, para cujo funcionamento os professores foram preparados em seminários sobre literatura infanto-juvenil.
 - Hortas escolares – em cooperação com a Secretaria de Estado da Agricultura, através da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná (EMATER-PR) e financiado pelo Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação.
 - Livros didáticos – projeto para o qual solicitou-se recursos (ainda não aprovados) ao Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de dotar as escolas de livros didáticos de autores diferentes para cada disciplina, por série (cinco livros por disciplina, totalizando vinte livros por série), para utilização coletiva; o desenvolvimento deste projeto implicará consulta aos professores e especialistas por área de conteúdo para seleção dos livros e orientação aos professores sobre a metodologia de utilização de leitura diversificada.
 - O ensino de 2º Grau na Região Metropolitana de Curitiba: caracterização e perspectivas – pesquisa financiada pelo CNPq, com o objetivo de analisar a oferta de ensino de 2º grau, redirecioná-la e ampliá-la.
 - Assessoria pedagógica aos profissionais de educação – em cooperação com a Universidade Federal do Paraná e financiado pelo Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação, em função do qual alunos e professores da UFPR, de Pedagogia e outras licenciaturas, estão desenvolvendo projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino em seis municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Neste projeto, há um subprojeto com o objetivo de caracterizar o aluno trabalhador que frequenta as escolas noturnas de 5ª a 8ª séries e identificar as causas de sua evasão e repetência.
 - Expansão da oferta de ensino de 1º Grau na Região Metropolitana de Curitiba. Este projeto iniciou-se com um estudo dos indicadores mais gerais sobre crescimento demográfico, emprego, salário, analfabetismo, partindo de dados censitários. Em seguida, com os dados da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), foram calculados:
 - a relação entre o índice de crescimento da população e o índice de crescimento das matrículas, por município – 1980-1985;
 - a relação entre a população presente de 7 a 14 anos e o número de matrículas no ensino de 1º grau – 1980-1985;
 - a relação entre a população presente e o número de matrículas no ensino de 2º grau – 1980-1985.

Com esses dados, foram projetados os claros de escolaridade para 1985 e 1986, de modo a ser possível o cálculo do número de salas de aula a serem construídas por município para atender à totalidade da demanda do ensino de 1º grau.

Este trabalho, contudo, não indica a localização da demanda; ou seja, conhece-se o número de salas de aula a serem construídas, mas não se sabe onde construí-las. A necessidade de superar os critérios político-clientelistas que até agora foram utilizados para resolver essa questão fez com que se buscasse uma metodologia que permitisse a

localização da demanda, de modo a construir escolas e/ou salas onde existam efetivamente crianças não atendidas ou atendidas em condições precárias.

Um diagnóstico deste tipo exige a consideração de categorias de análise mais amplas, tais como o crescimento demográfico, o adensamento populacional em determinadas áreas, o salário médio da região, a infra-estrutura de transporte, etc.

A preocupação em se construir uma metodologia que respondesse com eficácia à questão levantada e ao mesmo tempo permitisse substituir a lógica setorializada pela análise da relação parte/totalidade, exigiu a realização de um estudo com caráter experimental, que ocorreu em Almirante Tamandaré. A análise deste município apontou um conjunto de características de desenvolvimento que se constituem determinações fundamentais para a identificação das necessidades de expansão da oferta de ensino de 1º grau e para a proposição de uma estratégia e intervenção.

O crescimento acelerado mostra que a população urbana do município tende a triplicar na década de 80-90; essa população, cuja renda é inferior à média da renda da Região Metropolitana de Curitiba, distribuiu-se desordenadamente e de forma pulverizada pelo conjunto de loteamentos que surgiram na Região, caracterizada por baixa densidade demográfica e exigindo altos investimentos do poder público para oferecer as condições infra-estruturais mínimas à população.

Do ponto de vista da economia, verificou-se que o município se caracteriza pela dependência de Curitiba, inexistindo uma estrutura de atividades econômicas autônomas que assegurem as condições necessárias ao seu desenvolvimento. A força de trabalho é ocupada, em sua grande maioria, em Curitiba, configurando-se a área pesquisada como cidade-dormitório.

Tem-se, a partir desse quadro, uma população em idade escolar que cresce e eleva das taxas anuais, espalhada por uma extensa área e economicamente carente. Assim sendo, a oferta de educação básica para a área deverá ser pública e gratuita e suficientemente distribuída por toda a área urbanizada, em função da ocupação pulverizada e das desfavoráveis condições de transporte, que praticamente inviabilizam a utilização de transporte escolar como forma de maximizar a utilização da rede física.

Estes fatores representam um complicador para a elaboração de uma proposta de universalização com qualidade, isto porque, dadas as características expostas, há que se criar uma rede de escolas pequenas espalhadas por toda a área pesquisada, em virtude da pulverização da demanda e das dificuldades de acesso, questão praticamente insolúvel para além da estrutura viária já existente em função do relevo. Esta alternativa coloca uma outra questão, a da qualidade: como criar e manter uma rede com estas características de modo a garantir as condições necessárias à qualidade do trabalho pedagógico? Há que se garantir a não reprodução do modelo de escola unidocente, em que o professor leigo realiza o trabalho pedagógico em condições de miséria. Daí a necessidade de se assegurar, também pelas precárias condições econômicas da clientela, condições físicas, materiais, de equipamento e de recursos humanos, o que vai exigir o investimento, pelo poder público, de significativo montante de recursos.

Com relação à oferta de 1ª a 4ª série, as possibilidades de encaminhamento são satisfatórias. Já em relação à oferta de 5ª a 8ª série, a situação fica muito problemática: por um lado, o custo desse segmento do ensino é significativamente mais elevado, por exigir equipamentos e recursos didáticos mais sofisticados, maior contingente de recursos humanos com maior qualificação, o que é difícil na região. Consegue-se, com dificuldade, professores de Curitiba para lecionar nos cursos diurnos; para os cursos noturnos, praticamente não se consegue professor, o que torna inviável uma oferta muito

descentralizada. Por outro lado, a concentração de oferta traz o problema da dificuldade de acesso, que, em determinadas regiões, transforma-se em impedimento.

Dai ter-se optado por duas metodologias diferentes na proposição da estratégia definida através do diagnóstico das características da Região: descentralização da oferta de 1ª a 4ª série, definida a partir dos dados do censo, e localização da oferta de 5ª a 8ª série em alguns pontos, a partir da consideração do município como um todo, de modo a assegurar, dentro do possível, o acesso dos moradores das várias localidades.

Outro aspecto a considerar é que, com o rápido crescimento demográfico, está havendo um inchaço das séries iniciais. Como o poder público estadual não tem considerado como prioritária a expansão da rede física, a consequência tem sido a retração da oferta de 5ª a 8ª série e do 2º grau. No caso específico da 5ª à 8ª série, a Secretaria de Estado da Educação tem autorizado a expansão, desde que exista espaço ocioso e professores disponíveis na região; nestas condições, inviabiliza-se a expansão. O mesmo ocorre com o 2º grau, que não teve, em nenhum momento, recursos para construção de prédios próprios, condicionando sempre sua oferta à existência de espaço ocioso nas escolas de 1º grau. Desta forma, em função do crescimento da oferta de 1ª a 4ª série, o 2º grau não tem tido condições de se expandir. No caso em estudo, há apenas um curso de 2º grau funcionando na sede, na escola Ambrósio Bini, que atende a 67 alunos nas três séries. Estas questões serão analisadas com mais detalhes posteriormente.

Em Almirante Tamandaré, a tendência é agravar-se esta situação em virtude do processo de ocupação territorial acelerado estar em andamento; 66% dos lotes estão desocupados e a densidade populacional dos loteamentos considerados na pesquisa pode dobrar ou triplicar, uma vez que, entre populações de baixa renda, é comum a construção de mais de uma casa por lote.

O levantamento dos dados disponíveis sobre a educação na Região Metropolitana de Curitiba, desagregados por município, mostrou a precariedade educacional do município de Almirante Tamandaré em relação ao restante da região.

Os dados coletados mostraram que, em Almirante Tamandaré, enquanto a população de 7 a 14 anos cresceu 44,7% no período compreendido entre 1980 e 1985, as matrículas cresceram 27,8% no mesmo período. Como decorrência, tem-se uma diminuição do índice de escolaridade, que chega a 63,6% em 1983, o que corresponde a 3.488 crianças de 7 a 14 anos fora da escola de 1º grau; para 1986, a projeção mostra a elevação deste número para 3.816 crianças.

Em 1984, havia um número significativo de escolas com 3 a 4 turnos diários, o que foi pretensamente solucionado em 1985 com a utilização de espaços alternativos, sem que fosse expandida a rede física.

As maiores demandas encontram-se nas áreas periféricas de Curitiba, conhecidas como Cachoeira e Lamenha Grande, e secundariamente na sede, onde existe só uma escola, o Colégio Estadual Ambrósio Bini, que possui dez turmas funcionando junto ao Posto de Saúde.

Como o maior crescimento demográfico ocorreu na Cachoeira e na Lamenha Grande, configuradas como áreas dormitório, onde se concentra basicamente uma população de baixa renda e onde são extremamente precárias todas as condições infra-estruturais, inclusive de oferta de escola, foram estas as áreas selecionadas para a realização do diagnóstico com vistas à localização da demanda.

Os dados secundários já haviam demonstrado a necessidade de expandir a oferta de ensino de 1º grau na região. Contudo, os dados disponíveis eram insuficientes para a

definição dos locais em que novas escolas e salas de aula deveriam ser construídas; os responsáveis pela administração educacional no município, quando consultados, não dispunham de outro critério que não meras suposições acerca de possíveis necessidades. Decidiu-se, então, por um processo de discussão com os setores organizados da população da Cachoeira e da Lamenha Grande, reunindo os representantes das associações das respectivas áreas para tratar das questões relativas à escassez da oferta de educação: a distância entre escola e domicílio, a falta de infra-estrutura de transporte, a existência de escolas funcionando com três e quatro turnos e a insuficiente oferta de 5ª a 8ª série.

Verificou-se, através desta discussão, que a melhor maneira para se identificar as reais necessidades seria fazer um amplo levantamento em todos os loteamentos que compõem as áreas da Cachoeira e da Lamenha Grande e, como forma de reduzir os custos e o tempo de realização do censo, os moradores se propuseram a fazer este levantamento.

Elaborou-se um instrumento bastante simplificado, que pudesse ser aplicado com facilidade pela população e que fornecesse as informações necessárias. Para orientar e acompanhar a aplicação do instrumento, contou-se com o auxílio de quatro estagiárias de Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná.

Foi selecionado um representante para cada loteamento, o qual, de posse do respectivo mapa, aplicou o instrumento, tarefa facilitada pelo conhecimento da Região e pelas relações pessoais com os demais moradores.

Dado o elevado nível de participação da população, interessada em resolver o problema da escolarização de seus filhos, foram censitados 2.433 domicílios na Cachoeira e 391 na Lamenha Grande, totalizando 2.824 domicílios, o que praticamente cobre toda a área definida como universo da pesquisa. Os instrumentos aplicados eram coletados semanalmente pelas estagiárias, que, após revisá-los, devolviam os que precisavam ser refeitos e reorientavam os aplicadores quando necessário. Esta fase do trabalho foi concluída em apenas quatro semanas, com um custo bastante reduzido.

O censo levantou as seguintes informações:

- o número de crianças de 0 a 6 anos;
- o número de crianças de 7 a 14 anos que freqüentam a escola e a distância entre escola e residência;
- a caracterização das crianças de 7 a 14 anos que trabalham e estudam;
- o número de crianças de 7 a 14 anos que não freqüentam a escola e as razões por que não o fazem;
- a caracterização das crianças de 7 a 14 anos que trabalham e não estudam.

Após o processamento dos dados, foram promovidas reuniões com os representantes das associações, com o objetivo de analisar as informações e propor soluções. Este processo de discussão dos dados foi um espaço pedagógico de maior relevância para os técnicos, que encontraram explicações que os dados não forneciam a respeito das dificuldades e impedimentos de acesso à escola, bem como sobre locais possíveis para a expansão da oferta, insuficiência de vias de acesso e transporte coletivo, falta de segurança em determinadas regiões, e assim por diante.

A partir dessas reuniões, muitas hipóteses apresentadas pelos técnicos evidenciaram-se como inadequadas, e ajustes foram feitos mediante a efetiva participação dos usuários do sistema escolar. Por outro lado, para a população, as discussões representaram a possibilidade de uma revisão crítica de suas próprias demandas, a oportunidade de participar efetivamente das decisões acerca da escolarização de seus filhos e a

apropriação de um conjunto de informações que lhes permitem reivindicar junto ao poder público o cumprimento de suas responsabilidades relativas à oferta de educação. As visões particularistas foram substituídas pela análise das necessidades da Região, conduzindo a população a uma discussão de caráter mais coletivo. Assim, verificou-se onde construir mais salas para o ensino de 1ª a 4ª série, onde expandir a oferta de 5ª a 8ª série diurna e noturna, onde maximizar a oferta através de transporte escolar. Ao mesmo tempo, debateu-se a diferença de qualidade do trabalho pedagógico oferecido pelas escolas unidocentes, em comparação com as escolas que contam com um professor para cada série, e melhores condições materiais e humanas para o ensino. Desta forma, desenvolveu-se um processo de diagnóstico participativo, conforme a metodologia explicitada.

A localização da demanda foi feita a partir dos dados levantados no censo, agregados por loteamento. Inicialmente identificou-se a relação origem/destino, ou seja, a relação entre o local de domicílio e a escola que a criança frequenta, cujas informações foram mapeadas.

Tomando-se a relação origem/destino por ponto de partida, foram consideradas, para cada loteamento, após terem sido localizadas nos setores censitários do IBGE, as seguintes informações:

- crescimento demográfico, por setor censitário, calculado pela COMEC com base nos dados do censo de 80 e da pesquisa realizada no universo em 1985;
- renda da população, por setor censitário, calculada e analisada na COMEC a partir dos dados do censo de 80 e da pesquisa em 1985;
- densidade, por loteamento e por setor censitário, calculada pela COMEC com dados do censo e da pesquisa em 1985;
- número de crianças atendidas e não atendidas pela rede escolar, por loteamento, obtido pelo censo escolar realizado pela COMEC em 1985.

Com esses dados calculou-se a demanda não satisfeita, considerando o número de crianças ingressantes em 85, e as crianças que são atendidas por outras escolas que não aquelas mais próximas de seu local de domicílio. Este procedimento se justifica em virtude da necessidade de se corrigir as distorções da oferta e de aliviar a sobrecarga de certas escolas que poderão expandir a oferta de 5ª a 8ª série. Em seguida, levantou-se o número de turmas atendidas em espaços alternativos e, com base nessas duas informações, caracterizou-se a necessidade imediata de construção de novas salas de aula.

Com o índice de crescimento demográfico anual por loteamento ou grupo de loteamentos atendidos por cada escola ou grupo de escolas, aplicado sobre o número de crianças de 7 a 14 anos de cada área definida, calculou-se o número de salas de aula necessárias para atender ao crescimento da demanda por ano, nos próximos cinco anos.

Desta forma, foi possível determinar a necessidade de expansão da rede física por loteamento e setor censitário, de modo a permitir a universalização da educação básica no município.

Os resultados assim obtidos foram discutidos com as associações de moradores, com a Prefeitura e com os representantes dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação responsáveis pelas decisões sobre expansão da oferta de ensino de 1º grau.

Através da utilização desta metodologia, população e poder público detêm um instrumento que lhes permitirá atuar eficazmente no processo de democratização da educação, superando os vieses tanto clientelistas quanto tecnocráticos.

Uma vez verificada a eficácia da metodologia, a continuidade da pesquisa prevê sua extensão a toda a Região Metropolitana de Curitiba, com o intuito de compreender as articulações entre os vários municípios a partir da perspectiva regional, de modo a captar as relações mais amplas entre educação e desenvolvimento social.

Recebido em 17 de janeiro de 1986.

Acacia Zeneida Kuenzer, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Luiz Celso Tarnowski, graduado em Arquitetura pela Universidade Federal do Paraná, é técnico em Planejamento e Desenvolvimento Urbano da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC).

† Sônia Maria Coimbra Kenski

This article presents a summary of a number of studies which attempted to develop a new approach for conducting diagnoses of the educational system. The studies were carried on in the metropolitan area of Curitiba, capital of the state of Paraná, Brazil. This new approach intends to: a) overcome current technocratic and cliental biases – to that effect both professionals of education and population in general are involved in the studies; b) capture the connections between education and wider social relations giving special emphasis to the existing links between parts and totality, thus overcoming orthodox sectorial analyses; c) supersede quantitative and general approaches that are typical of most diagnoses of the educational sector, searching for the qualitative dimensions of the educational process, as well as identifying effective demands upon the system, generating conditions for the provision of basic education for all children in schooling age; d) allow an efficient intervention of the Government in the educational system as well as a democratic control of the population over public policy making and implementation.

Cet article constitue une synthèse des études réalisées dans la région métropolitaine de Curitiba, avec l'intention de créer une méthodologie de diagnostic éducatif permettant: a) surmonter les obliquités technocratiques, ajoutant la participation des professionnels qui travaillent au domaine de l'éducation et de la population; b) capter les articulations entre l'éducation et les rapports sociaux plus larges, à travers le privilège du rapport partie/totalité, surmontant les analyses des secteurs; c) dépasser les aspects quantitatifs et génériques des diagnostics éducatifs, de façon à capter les dimensions qualitatives du procès éducatif et identifier et situer les demandes réelles pour permettre l'avancement du procès d'universalisation de l'éducation de base; d) rendre possible l'intervention efficiente du Pouvoir publique et l'exercice du contrôle démocratique par la population.

Este artículo constituye una síntesis de los estudios realizados en la región metropolitana de Curitiba, con el propósito de construir una metodología de diagnóstico educacional que permita los siguientes puntos: a) superar los trámites tecnocráticos y favorecimientos burocráticos, incorporando la participación de los profesionales que actúan en el sector educativo y también de la población; b) captar las articulaciones entre la educación y las relaciones sociales más amplias, através de la diferenciación

privilegiada de la relación parte/totalidad, superando los análisis sectoriales; c) superar los enfoques cuantitativos y genéricos de los diagnósticos educativos, captando las dimensiones calitativas del proceso educativo e identificando y localizando las demandas reales, de manera que permita el avance del proceso de universalización de la educación elemental; d) tornar posible la intervención eficiente del poder público y el ejercicio del control democrático por la población.

Proporcionalidade na educação científica e matemática: quantidades medidas por razões*

Terezinha Nunes Carraher
David William Carraher
Analúcia Dias Schliemann
Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Diversos autores sugeriram que a compreensão de quantidades é promovida por operações sobre elas, incluindo somar, subtrair e comparar. Talvez por esta razão a compreensão de quantidades medidas por inteiros em contextos naturais mostre-se superior àquela exibida em contextos escolares. No presente estudo, a compreensão de quantidades medidas por racionais em situações familiares (comparação de preço por unidade) foi confrontada com aquela exibida em contextos menos familiares (comparações entre velocidades medidas em centímetros por segundo). O desempenho de 49 adolescentes (de 10,5 a 16,2 anos), com e sem instrução escolar sobre proporções, foi comparado nessas duas situações. Observou-se que: a) o conteúdo da tarefa afetou significativamente o desempenho; b) o nível de escolaridade afetou significativamente apenas a tarefa menos familiar. As estratégias de solução e as implicações educacionais são discutidas em detalhe.

Introdução

Estudos recentes têm mostrado que a criança é capaz de desenvolver, a partir de sua experiência diária, inúmeros conceitos matemáticos. Carraher, Carraher e Schliemann (1982), por exemplo, mostraram que crianças que lidavam com dinheiro em sua vida diária eram capazes de realizar complexos cálculos mentais através de estratégias que certamente não tinham sido aprendidas na escola. Os mesmos autores, em estudo posterior (1985), mostraram ainda que muitas crianças, mesmo não trabalhando regularmente com dinheiro, utilizam com sucesso essas estratégias de cálculo desenvolvidas espontaneamente, ou seja, independentemente de instrução específica. Carraher (1985) mostrou também que, antes de receber qualquer instrução sobre o sistema numérico decimal, aproximadamente metade das crianças examinadas já demonstra uma boa compreensão de valor relativo e um terço é capaz de combinar valores diversos (dezenas e unidades) para obter uma quantia total de dinheiro.

* Este estudo, o primeiro de uma série de três, faz parte de uma pesquisa financiada pelo INEP e pelo CNPq. Os outros serão publicados, consecutivamente, nos próximos números da Revista.

Vários autores (ver, por exemplo, Dickson, Brown e Gibson, 1984; Vergnaud, 1982), inspirados principalmente pelas idéias de Piaget, têm sugerido que esse conhecimento matemático espontâneo é construído pela criança a partir de suas ações sobre quantidades. A criança soma, subtrai e divide quantidades diversas em sua vida diária nas mais diferentes situações. Ela pode pedir mais um doce, ganhar ou perder bolinhas de gude num jogo, comer uma de suas balas, dividir confeitos de um pacote entre um certo número de crianças, etc. Todas essas experiências levam-na a trabalhar com números, utilizando principalmente as operações de soma, subtração e divisão. A multiplicação, nesses casos, representa apenas um caminho mais curto para o cálculo de adições repetidas de uma mesma parcela.

É importante, no entanto, salientarmos que todas as ações mencionadas aplicam-se a quantidades que podem ser somadas ou subtraídas diretamente, como bolinhas de gude, dinheiro, confeitos, metros, etc. Estas quantidades correspondem às estruturas matemáticas que Vergnaud (1982) denominou estruturas aditivas. A partir das ações sobre tais quantidades, a criança pode construir um modelo numérico suficiente para a compreensão dos números inteiros, positivos ou negativos. Entretanto, existem quantidades que não podem ser somadas diretamente, como preço unitário. Por exemplo, quando compramos cinco laranjas por 500 cruzeiros cada e quinze laranjas por 650 cruzeiros cada, não temos um total de vinte laranjas ao preço de 1.150 cruzeiros cada. Ao contrário das quantidades que envolvem medidas simples, como número de elementos, metros, quilos, etc., existem quantidades cuja medida envolve a coordenação de duas variáveis, como, por exemplo, preço por unidade, quilômetros por hora, etc. Estas quantidades são medidas usando-se uma razão, e sua compreensão relaciona-se às estruturas multiplicativas. Segundo Vergnaud, as estruturas multiplicativas apóiam-se no esquema de pensamento que Inhelder e Piaget (1955) denominaram "esquema de proporcionalidade", o qual constitui uma conquista do estágio operacional formal.

Considerando a existência de estratégias espontâneas relacionadas à compreensão das quantidades simples, várias questões de interesse para a educação matemática podem ser levantadas. Primeiro: teria o jovem uma compreensão apropriada de quantidades medidas por razões na época em que a escola oferece instrução sobre o conceito de proporcionalidade? Segundo: quais são as estratégias usadas pelos estudantes para a comparação dessas quantidades? Obteremos, na comparação de duas quantidades diversas medidas através de razões, as mesmas estratégias e os mesmos tipos de erro, ou a natureza da quantidade (como, por exemplo, preço unitário, velocidade, etc.) resulta na utilização de estratégias diversas? Terceiro: serão os estágios e estratégias observados na solução desses problemas os mesmos descritos por Inhelder e Piaget (1955) para a solução de problemas de proporcionalidade? E, finalmente, qual seria a influência da escola no desenvolvimento da compreensão dessas quantidades complexas? Estudantes que já receberam instrução sobre proporções na escola teriam (na comparação de quantidades complexas) desempenho superior ao demonstrado por estudantes que ainda não receberam instrução em proporcionalidade?

Para uma análise das questões propostas acima, torna-se necessário que apresentemos uma breve descrição dos estágios no desenvolvimento do esquema de proporcionalidade, assim como uma discussão do ensino de proporções no currículo de matemática, a fim de podermos examinar sua possível influência sobre a compreensão das quantidades medidas por razões.

Os estágios no desenvolvimento do esquema de proporcionalidade

Inhelder e Piaget (1955), assim como vários outros pesquisadores posteriormente (Lovell, 1971; Karplus et alii, 1975; Noelting, 1980), pesquisaram o desenvolvimento do conceito de proporcionalidade em contextos diversos. Os resultados desses estudos podem ser resumidos como indicando a existência de quatro estágios principais no desenvolvimento do esquema de proporcionalidade, embora os detalhes desses estágios possam variar de um contexto para outro. A fim de melhor explicar as diferenças entre esses estágios, exemplificaremos a presente discussão com o estudo do conceito de probabilidade, simplificando os resultados obtidos por Piaget e Inhelder (1951). O problema apresentado à criança consiste em pedir-lhe que indique, entre dois montes de cartas, em qual deles existe uma probabilidade maior de se retirar uma carta com cruz. A criança tem diante de si dois montes de cartas, todas iguais em uma das faces, podendo ser a outra face marcada ou não com uma cruz. A composição de cada monte quanto ao número de cartas em branco e cartas com cruz é mostrada à criança, os montes são virados de cabeça para baixo, embaralhados separadamente pelo examinador e colocados diante do sujeito. Este deve, então, indicar se há igual probabilidade de retirarmos uma carta com cruz nos dois montes ou se a probabilidade é maior em um deles, justificando sua resposta. Nesta situação, são observados os mesmos estágios no desenvolvimento do esquema de proporcionalidade descritos para outras situações. Num **primeiro estágio**, a criança consegue estabelecer intuitivamente algumas das relações entre as variáveis envolvidas, sem mostrar qualquer tentativa de quantificação. Assim, no problema de probabilidades descrito acima, a criança consegue compreender que, quanto maior o número de cruces, maior é a probabilidade de retirarmos uma carta com cruz, mas não consegue considerar sistematicamente a importância do número de cartas em branco na determinação da probabilidade de retirarmos uma carta com cruz. Num **segundo estágio**, aparecem algumas tentativas de quantificação, e as crianças conseguem ordenar sistematicamente alguns exemplos de modo correto. Seus sucessos, porém, restringem-se aos casos em que é suficiente considerar e quantificar uma variável. Se o número de cartas marcadas com cruz for igual nos dois montes, embora o total varie, ou se o número de cartas em branco for igual nos dois montes, embora varie o número de cartas marcadas, basta considerar a variável com valores diferentes nos dois grupos para responder corretamente. Por exemplo, num monte há duas cartas com cruz e três em branco e no outro há duas cartas com cruz e quatro em branco. Nesse caso, basta considerar o número de cartas em branco para responder corretamente. O desempenho de sujeitos do estágio dois mostrará acerto sistemático em exemplos desse tipo, embora as respostas não sejam mais sistematicamente corretas quando é necessária a consideração e quantificação das duas variáveis. No **terceiro estágio**, a criança já busca uma quantificação das duas variáveis em jogo, porém não consegue alcançar essa quantificação em termos de proporcionalidade. Suas tentativas de quantificação permanecem aditivas, levando a erros sistemáticos em determinadas questões. Por exemplo, quando a criança compara dois montes, um com uma carta com cruz e duas em branco e outro com duas cartas com cruz e quatro em branco, a quantificação aditiva das duas variáveis leva a respostas como a seguinte: "No primeiro tem uma carta com cruz a menos do que cartas em branco e no segundo tem duas cartas com cruz a menos, então é melhor tentar tirar a cruz do primeiro." Esta quantificação é aditiva porque a criança subtrai diretamente o número de cartas com e sem cruz nos dois montes, deixando, assim, de reconhecer a proporcionalidade ($1/3$, que a

probabilidade de se tirar a carta com cruz no primeiro monte, não é visto como equivalente a $\frac{2}{6}$, que é a probabilidade de se tirar a carta com cruz no segundo monte). Finalmente, no quarto estágio, a criança torna-se capaz de reconhecer a impossibilidade de comparações diretas entre os valores das duas variáveis em jogo, estabelecendo relações quantitativas apropriadas entre as variáveis a partir de uma quantificação proporcional. No caso do conceito de probabilidade exemplificado aqui, a criança passa a considerar que 1 em 3 equivale a 2 em 6, tornando-se capaz de compreender a igualdade das probabilidades de se retirar uma carta com cruz nos dois montes mencionados acima. Nesse estágio, o sujeito é capaz de resolver todas as questões de probabilidade do exame (para uma discussão mais detalhada do desenvolvimento desse conceito, ver Piaget e Inhelder, 1951, ou Carraher, 1982).

O ensino de proporções da escola

O tópico proporções faz parte do currículo de matemática para o primeiro grau, sendo ensinado na 6ª ou 7ª séries. Via de regra, o tópico é ensinado através da introdução do procedimento denominado "regra de três". O aluno aprende expressões verbais como "x está para y, assim como z está para w" e expressões numéricas como " $a/b = c/d$ ", sem que lhe seja explicada a natureza das relações envolvidas ou o modelo matemático em jogo na solução de problemas de proporções. Ensina-se, também, a distinção entre proporções diretas e proporções inversas, exemplificando os dois casos a fim de mostrar ao estudante que, no caso de proporções diretas, quando uma variável aumenta, a outra também aumenta, enquanto que, no caso de proporções inversas, o aumento da primeira variável está associado à diminuição da segunda variável. Normalmente, após a introdução da regra de três, pede-se ao estudante que resolva toda uma série de problemas utilizando a regra de três. Raramente é necessário que o estudante decida, por si só, se o problema envolve proporcionalidade ou não. Quando problemas de proporcionalidade são apresentados a estudantes que já estudaram a regra de três, sem que os identifiquemos como problemas de proporção, apenas uma parcela muito pequena dos estudantes utiliza o procedimento aprendido na escola para a solução dos problemas (ver, por exemplo, Carraher, Carraher e Schliemann, 1984; Hart, 1981; Vergnaud, 1979).

O esquema conceitual da proporcionalidade tem inúmeras utilidades que são introduzidas em outros momentos no currículo de matemática, freqüentemente sem que seja salientada a conexão entre os tópicos. Lembramos, aqui, alguns exemplos, como percentagem, funções, probabilidades e equivalência de frações.

Estas observações sobre o ensino de proporções são de natureza geral, não se aplicando, necessariamente, a todos os professores. No entanto, elas refletem a própria organização do currículo de matemática e sua apresentação nos livros, os quais tendem a dirigir a forma de atuação dos professores na organização de seu programa e de suas aulas. Considerando-se esta forma de ensino, parece-nos pouco provável que os estudantes, após aprenderem a regra de três, passem a compreender melhor as quantidades complexas que vimos discutindo ou desenvolvam o esquema de proporcionalidade. Como os cálculos envolvidos na solução da regra de três são relativamente simples, pois basta saber multiplicar e dividir, é pouco provável que tanto professores como estudantes compreendam a profunda mudança conceitual envolvida na passagem da compreensão de quantidades simples às quantidades complexas, medidas por razões.

O presente estudo investigou empiricamente o desenvolvimento da concepção de quantidades medidas por razões com dois conteúdos cotidianos, envolvendo um deles problemas sobre qual seria a "compra mais vantajosa" e, o outro, problemas sobre velocidade. A escolha desses dois conteúdos para a apresentação dos problemas deveu-se à sua grande familiaridade e à facilidade de sua apresentação aos estudantes. Procuramos analisar, de modo especial, a habilidade dos jovens entrevistados de considerar simultaneamente as duas variáveis envolvidas no problema e as estratégias usadas para a quantificação da variáveis. A utilização de duas quantidades diferentes, preço por unidade e velocidade, permitiu-nos fazer uma comparação entre as estratégias usadas para a solução do problema, identificando-se semelhanças e diferenças entre os dois conteúdos.

Método

Sujeitos. Participaram deste estudo 49 adolescentes de duas escolas públicas e duas particulares da cidade do Recife. A faixa etária dos participantes foi de 10 anos e 6 meses a 16 anos e 2 meses e o grau de escolaridade da 5ª à 7ª série. Os participantes foram sorteados entre os alunos das diferentes classes nas escolas incluídas no estudo, a fim de obtermos uma amostra aleatória de estudantes das três séries nas quatro escolas.¹

Procedimento. As tarefas foram aplicadas oral e individualmente por um examinador acompanhado de um observador. O examinador seguia um roteiro básico para a aplicação da tarefa, porém, de acordo com os princípios do método clínico, questionava o sujeito sempre que alguma resposta permanecesse ambígua. Não houve qualquer limitação no tempo disponível para resposta. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. Em ambas as tarefas, foram utilizados apenas itens envolvendo comparações de quantidades medidas através de razões, não tendo sido incluídos itens que exigissem a operação com essas quantidades.

1. A compra mais vantajosa

Nesta tarefa, o examinador pedia ao sujeito que indicasse, entre duas possíveis compras, qual a mais vantajosa, pedindo-lhe que justificasse sua escolha. Os itens aplicados nesta tarefa envolveram as seguintes comparações:

- 19) uma lata de leite em pó de 400 g por 760 cruzeiros e uma lata de 300 g por 540 cruzeiros;
- 29) uma lata de farinha láctea de 400 g por 480 cruzeiros e uma lata de 1.000 g por 1.200 cruzeiros;
- 39) um vidro de café solúvel de 50 g por 360 cruzeiros e um vidro de café solúvel de 200 g por 1.240 cruzeiros.

Os itens foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: Primeiro, todos os produtos e quantidades utilizados são reais e encontram-se no supermercado, o que garantiu, em princípio, a familiaridade do conteúdo. Não se desejava obter erros por

¹ Estas tarefas fazem parte de um estudo mais amplo que incluiu sete diferentes tarefas, tendo sido os sujeitos randomicamente distribuídos entre as tarefas e tendo cada um deles resolvido três tarefas. O relacionamento do desempenho entre as diversas tarefas é objeto de análise de outro artigo.

falta de familiaridade do conteúdo ou por uso de quantidades de um produto que não são normalmente encontradas no varejo. Segundo, os preços determinados para os produtos foram semelhantes aos preços correntes na época. Terceiro, as comparações entre os preços não podiam ser feitas diretamente ou com base em apenas dobrar a quantidade e o preço, ou seja, não foram utilizados produtos em que as embalagens indicassem o mesmo peso ou em que uma embalagem indicasse como peso o dobro do que estava contido na outra embalagem. Desta forma, evitou-se o acerto baseado em comparações quantitativas usando uma só variável ou uma soma simples, como no caso de dobrar a quantidade e o preço. Quarto, os itens envolviam diferentes graus de dificuldade e previam a possibilidade de aplicação de diferentes estratégias. Por exemplo, no primeiro item, uma estratégia aditiva levaria à escolha da lata de leite de 300 g como mais barata, com a justificativa de que esta tinha 100 g a menos do que a outra, mas custava 220 cruzeiros menos. Neste item, as diferenças entre as quantidades não permitiam uma passagem de uma quantidade à outra de modo simples, como nos itens subsequentes. Note-se que no item três as quantidades contidas nos dois recipientes, 50 g e 200 g, permitiam ao sujeito imaginar que, se comprasse quatro vidros de 50 g teria a mesma quantidade de café solúvel, bastando, pois, que ele multiplicasse o preço do vidro de 50 g por quatro para saber se esta compra seria ou não mais vantajosa. No item dois também era possível fazer uma composição da segunda quantidade a partir da primeira: uma lata de 1.000 g equivale a duas latas e meia de 400 g. Esta composição, porém, pode ser mais complexa do que a composição anterior.

A utilização de itens diferentes com diferentes relações entre os números envolvidos nos problemas deveria resultar em graus de dificuldade diversos, caso os sujeitos estivessem usando estratégias de comparação direta (como no caso de observar que a lata de 300 g tem 100 g a menos do que a lata de 400 g) ou de comparação entre as quantidades por composição de uma a partir da outra (como no caso de observar que quatro latas de 50 g equivalem a uma lata de 200 g).

2. A tarefa de velocidades

Esta tarefa envolveu duas partes, uma qualitativa apenas, em que uma das variáveis envolvidas na mensuração da velocidade era mantida constante, e outra quantitativa, em que o sujeito, dispondo de diversas medidas de tempo e distância percorridas por dois carrinhos movimentados pelo examinador em sua presença, devia indicar se os dois tinham sido movimentados com a mesma velocidade ou se um havia mostrado maior velocidade do que o outro.

A primeira parte foi incluída apenas para auxiliar os estudantes na distinção das duas variáveis envolvidas no problema e não será analisada em detalhe. Foram incluídos itens dos seguintes tipos: (a) tempos iguais, distâncias percorridas diferentes; (b) tempos iguais, distâncias percorridas iguais; (c) tempos diferentes, distâncias iguais. O examinador, em todos os casos, movimentava dois carrinhos, cada um em um túnel, simultaneamente, diante do estudante, pedindo-lhe que indicasse se as velocidades eram iguais ou diferentes. Quando o estudante deixava de considerar uma das variáveis, o examinador questionava-o sobre sua importância.

Na segunda parte, os carrinhos eram movimentados sucessivamente pelo examinador sobre uma pista em que as distâncias em centímetros estavam claramente indicadas. O examinador contava o tempo em segundos à medida que movimentava o carrinho, deixando os dados do problema, distância e tempo, bem explícitos para o sujeito.

O sujeito devia decidir se os carros haviam sido movimentados com a mesma velocidade ou não, justificando sua resposta. Foram incluídos 10 itens com níveis de dificuldades diferentes, com as seguintes características: (a) dois problemas de uma variável (sendo ou o tempo ou a distância percorrida igual); (b) dois problemas em que a razão distância em cm por tempo em segundos para os dois carros era igual a 1; (c) dois problemas em que essa razão, para os dois carros, era igual a 2; (d) dois problemas em que a razão distância sobre tempo, para os dois carros, era igual a 3; (e) dois problemas em que as razões distância sobre tempo eram diferentes para os dois carros, tendo os números escolhidos para os problemas sido de tal natureza que comparações aditivas levariam à conclusão de que as velocidades haviam sido iguais (por exemplo, um carro percorreu 16 cm em 8 segundos e outro 20 cm em 12 segundos, tendo o segundo carro percorrido 4 cm a mais do que o outro em 4 segundos a mais).

Resultados

A análise dos resultados considerará separadamente o desempenho nas duas tarefas, apresentando, a seguir, uma comparação entre as observações obtidas com a aplicação das duas tarefas.

1. A compra mais vantajosa

O desempenho dos jovens nesta tarefa foi classificado de acordo com as seguintes categorias de respostas, desenvolvidas a partir de um exame inicial de uma amostra de protocolos.

Nível 1. Foram classificadas neste nível as respostas em que o problema era tratado como envolvendo uma só variável, sendo esta tratada através de comparações diretas. Quando o examinador sugeria a consideração da segunda variável, o sujeito ou mudava de opinião, passando a considerar apenas a segunda variável, ou preferia continuar ignorando-a, mas não conseguia passar a uma consideração de ambas as variáveis. Transcrevemos, a seguir, um exemplo de desempenho neste nível.

O examinador (E) propõe o problema das duas latas de leite, uma com 300 g por CrS 540 e outra de 400 g por CrS 760. M. indica que levaria o de 300 g "porque é mais barato".

E.: Agora, M., eu não sei se você reparou uma coisa, mas olhe, esse aqui (indicando) tem 400 g e esse aqui tem 300 g de leite. Você acha ainda que é mais vantagem levar o de 300 por esse preço ou acha que o preço do de 400 compensa mais?

M.: Levo esse daqui (indica o de 400 g)

E.: Por que esse?

M.: Porque a grama desse é mais alta do que o outro.

E.: É, é mesmo, mas olhe que um é 760 e o outro é 540. Você acha que esse compensa ou você levaria o de 300 g?

M.: Eu levo esse mesmo (400 g) porque ele tem mais.

Nível 2. Nas respostas deste nível, observa-se que o sujeito procura considerar ambas as variáveis simultaneamente. No entanto, não utiliza ainda conceitos quantitativos cuidadosamente. A consideração das variáveis pode ser mais global ou levar em conta os dados mais especificamente, sem porém ser rigorosa. Vejamos um exemplo de cada tipo.

a) Consideração global das variáveis

O examinador propõe o problema das duas latas de leite, perguntando qual a compra mais vantajosa. G. escolhe inicialmente o de 300 g porque é mais barato.

E.: E se você der uma olhada prá cá, veja que esse tem 400 g e o outro tem 300 g. Será que é mesmo mais vantagem levar o de 300?

G.: Não, ele é mais barato porque tem menos.

E.: Então, você acha melhor levar o outro ou tanto faz?

G.: Tanto faz.

E.: Por que tanto faz?

G.: Eu não disse, porque esse daqui (400 g) custa mais porque ele tem mais e esse (300 g) custa menos porque tem menos quantidade do que o outro. O que tem mais custa mais porque a quantidade é maior.

b) Quantificação incompleta

O examinador propõe o problema de duas latas de farinha láctea, uma com 400 g por CrS 480 e outra de 1.000 g por CrS 1.200. G. (o mesmo sujeito acima) apresenta, nesse problema, uma quantificação incompleta.

G.: 960, duas. Então é melhor levar essa daqui (400 g) porque acho que a quantidade é boa, quase igual da outra, e ainda sobre um troco.

Nível 3. As respostas neste nível mostraram uma consideração correta das duas variáveis em questão. Dois tipos de estratégia foram observados: redução a uma unidade de peso comum para comparação e composição da quantidade maior a partir da quantidade menor com os ajustamentos correspondentes no preço.

a) Redução a uma unidade comparável

O examinador propõe o problema de 50 g de café solúvel por CrS 360 e 200 g por CrS 1.240.

D.: 50 g, 360. Ah, quer dizer que 200 g, quanto valia 50 g nesse vidro? Dividindo por 4, há... (não completa a divisão, aparentemente porque não consegue fazer de cabeça, passando então para o segundo método).

b) Composição da quantidade maior a partir da quantidade menor com os ajustamentos correspondentes no preço.

D.: Eu queria ver, é (pausa). Não, é 360, eu vou multiplicar por 4; se der mais, esse (200 g) é mais barato. Porque esse aqui é 360, esse tem quatro vezes mais do que esse daqui...

E.: Deixa eu ver se entendi. Você pegou o preço 360 e multiplicou por 4, não foi? Por que 4?

D.: Porque eu multipliquei por 4, porque... as 200 g, se eu quisesse fazer assim, porque 4 vezes 50 vai dar 200, eu multipliquei por 4, seria a mesma quantidade, e o preço multiplicado por 4, a pequenininha deu mais caro.

Uma vez que o desempenho das crianças mostrou grande uniformidade, sendo, via

de regra, todas as suas respostas do mesmo nível, apesar das tentativas dos examinadores de levarem os sujeitos a considerarem ambas as variáveis de modo mais preciso, apresentamos os resultados dessa tarefa em termos de frequência de crianças por níveis de desempenho e de escolaridade.

Tabela 1 – Percentagem de crianças em cada nível de desempenho e por nível de escolaridade na Tarefa da Compra mais Vantajosa

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
5ª série	55,6	44,4	0	n = 18
6ª série	62,5	25,0	12,5	n = 16
7ª série	60,0	33,3	6,7	n = 15
Resultados globais	59,2	34,7	6,1	N = 49

Note-se, na Tabela 1, uma percentagem muito pequena de sujeitos exibindo um desempenho de quantificação cuidadosa das duas variáveis, assim como a ausência de um efeito significativo da aprendizagem de proporções na escola, uma vez que os sujeitos da 5ª série, que não receberam ainda instrução em proporcionalidade, têm desempenho semelhante aos das séries subsequentes.

Uma observação importante foi a ausência de respostas aditivas incorretas nessa tarefa. Nenhuma criança propôs, por exemplo, que o leite em pó que tinha 100 g a mais devesse custar 100 cruzeiros a mais para que os preços fossem iguais. É possível que esse conteúdo – preço por unidade – seja associado à compreensão intuitiva do campo, de tal sorte que as estratégias aditivas são facilmente eliminadas, enquanto que nos exemplos utilizados por Piaget essa compreensão intuitiva pode não existir. Por exemplo, quando a quantidade de alimento dada às enguias é explicada como sendo uma função de seu comprimento, a criança pode não ter nenhuma razão para recusar de imediato a idéia de que os aumentos das enguias em cm devem ser iguais aos aumentos do número de bolinhas de alimento dadas às enguias. No entanto, tal hipótese não terá aceitação tão fácil no campo dos preços, onde a experiência diária demonstra grandes variações de preços quando unidades diferentes são consideradas (laranjas, bananas, bolinhas de gude, etc. são todas unidades facilmente reconhecíveis e com relação às quais a criança desenvolve provavelmente o conhecimento intuitivo de que não há uma correspondência um por um entre unidade e preço).

As respostas aditivas observadas, por outro lado, envolviam uma simplificação apropriada do problema, sendo que o problema, quando resolvido por adição, envolvia uma adição paralela de quantidades e preços, levando-se a função em consideração. Hart (1984) observa que essa estratégia é limitada, pois torna-se muito difícil sua aplicação quando as razões envolvem números primos entre si, considerando-as essencialmente como exemplos da mesma estratégia aditiva que leva a respostas erradas. No entanto, seria interessante considerar a possibilidade de que essas não são respostas baseadas no mesmo raciocínio, pois nelas a escala ou função não é desconsiderada, como no caso das respostas aditivas discutidas por Piaget.

Uma última observação deve ser ainda acrescentada a esses resultados, devido à sua importância. A ausência de quantificação, tanto em sujeitos que mostraram desempenho no nível 1 como em sujeitos que mostraram desempenho no nível 2, não

parece ser explicada pela sua incapacidade de fazer as contas necessárias para chegar à resposta, como sugere o exemplo seguinte:

O examinador propõe o problema da farinha láctea, em que uma lata de 400 g custa Cr\$ 480 e uma de 1.000 g custa Cr\$ 1.200. J.C. responde que, se seu dinheiro desse, levaria a grande, se não desse, levaria a pequena, considerando apenas o preço para sua decisão.

E.: Oh, J.C., essa aqui tem 1.000 g, essa aqui tem 400 g. Prá formar um quilo, 1.000 g, precisam quantas latas dessa pequena?

J.C.: (pausa) Duas. Quase duas.

E.: Quase duas? Uma tem 400. Duas ficam?

S.: Precisa duas e meia.

E.: Então veja, aqui é Cr\$ 1.200. Essa é Cr\$ 480. Se tua mãe dissesse assim: Oh, J.C., eu quero que você traga um quilo de farinha láctea. Só disse um quilo. Então qual é que tu achas que sai mais vantagem, levar uma dessas (grande) ou levar duas e meia dessa (pequena), se vendesse meia lata?

J.C.: Uma dessa é Cr\$ 480. Acho que dá quase o mesmo preço.

E.: Quanto é que dá essa aqui?

J.C.: (longa pausa) Essa (pequena) dá mais.

E.: Tu fizeste como? Diz prá mim como tu fizeste a conta.

J.C.: Somei.

E.: Somou o que?

J.C.: $480 + 480$, dá 960. 960 mais...

E.: Mais quanto?

J.C.: 240, mais meia, dá 1.200. É o mesmo preço.

E.: Passa, então, para o item seguinte, em que um vidro de café solúvel de 50 g por Cr\$ 360 é comparado a um de 200 g por Cr\$ 1.240.

J.C.: Se eu tivesse dinheiro, levava o grande.

E.: Mas qual era mais vantagem você comprar, o de 50 g ou o de 200 g?

J.C.: Sai o mesmo preço.

E.: Tem certeza?

J.C.: Esse aqui (pequeno) é quanto?

E.: Cr\$ 360.

J.C.: E esse (grande)?

E.: Cr\$ 1.240.

J.C.: Sai a mesma coisa, somando sai a mesma coisa. Acho que vai dar o mesmo preço. O grande custa mais e tem mais.

E.: O grande vale por quantos pequenos?

J.C.: Por esse e mais três. Quatro (e, com auxílio de novas perguntas, chega à quantificação correta).

Exemplos com o apresentado acima sugerem que não se pode atribuir à incapacidade de calcular a resposta certa a ausência de quantificação precisa. Embora seja possível uma explicação em termos de falta de motivação para levar o cálculo até o fim, esta é pouco provável, uma vez que, quando o examinador faz novas perguntas, o sujeito chega a fazer os cálculos, porém não utiliza o procedimento sugerido pelo examinador através de suas perguntas no item anterior para resolver o item subsequente. Tal desempenho sugere que não podemos atribuir a ausência de quantificação a dificuldades de cálculo e que ela provavelmente resulta de uma compreensão incompleta do modelo matemático que está sendo utilizado para a solução do problema.

2. A tarefa de velocidades

O desempenho dos jovens nesta tarefa foi classificado nos seguintes níveis:

Nível 1. As respostas classificadas no nível 1 foram de dois tipos principais. No primeiro observamos a consideração de uma só variável, distância ou tempo, aparentemente confundindo o significado de velocidade com a variável usada. É interessante que o mesmo jovem podia considerar o tempo em uma questão e a distância em outra. Transcrevemos abaixo um exemplo.

E. apresenta o problema em que ambos os carros movimentam-se durante 5 segundos, sendo que um percorre uma distância de 14 cm, enquanto o outro percorre 20 cm. E. pergunta ao sujeito se os carros tiveram a mesma velocidade ou se um deles foi mais rápido.

M.G.: O branco e o vermelho tiveram a mesma velocidade, mas o vermelho parou no 14.

Numa comparação entre dois carros percorrendo a mesma distância em tempos diferentes, o mesmo jovem responde à pergunta relativa à velocidade dizendo que "o branco (que gastou 8 segundos no percurso) foi mais rápido e o vermelho (que gastou 4 segundos) teve menos velocidade". Quando E. lhe pede que justifique sua resposta, M.G. diz: "Por causa dos segundos, o vermelho teve menos." Observe-se que, em outra ocasião, em que tanto o tempo como a distância percorrida variavam, M.G. afirma, ignorando a questão do tempo, que o mais veloz foi o que percorreu uma distância maior, justificando sua resposta com a explicação: "Porque ele está na frente do outro."

O segundo tipo de desempenho classificado neste nível foi exibido por jovens que, ignorando os dados quantitativos, procuravam simplesmente observar a velocidade dos carrinhos. Como os movimentos dos carrinhos eram feitos sucessivamente, a comparação tornava-se pouco precisa. No entanto, esses sujeitos tendiam a permanecer em suas tentativas de observação, desconsiderando os dados quantitativos mesmo após toda a série de itens em que o examinador os questionava, tentando levá-los a utilizar os dados numéricos.

Nível 2. Foram classificados como mostrando desempenho neste nível os sujeitos cujas respostas refletiam uma quantificação imprecisa da velocidade, na qual, porém, ambas as variáveis eram consideradas. Este tipo de estratégia assemelha-se bastante à observada no problema anterior, envolvendo respostas do tipo "as velocidades foram iguais porque um levou mais tempo e também foi mais longe", sem que o sujeito se empenhasse em uma quantificação mais precisa.

Nível 3. Foram classificados como mostrando desempenho neste nível sujeitos que respondiam utilizando uma quantificação aditiva incorreta. Apresentamos dois exemplos abaixo.

N., comparando as velocidades de dois carros, sendo que um percorreu 24 cm em 8 segundos e o outro percorreu 29 cm em 13 segundos, concluiu que as velocidades foram iguais porque "de 8 para 13 a diferença é de 5 segundos e de 24 para 29 a diferença é de 5 cm".

F., comparando um carro que percorreu 16 cm em 8 segundos com outro que percorreu 20 cm em 10 segundos, conta "9, 10, 11, 12", apontando para os centímetros

marcados sobre a pista entre 16 e 20, as duas distâncias percorridas, e conclui que o carro que percorreu 16 cm em 8 segundos foi mais lento porque "ele precisava de 12 segundos para chegar em 20 e o outro só gastou 10".

Nível 4. Neste nível foram classificados os sujeitos cujas respostas indicavam a consideração precisa das duas variáveis. Dois tipos de estratégias de solução foram observados. A grande maioria das respostas deste nível envolveu o estabelecimento de uma correspondência entre centímetros e segundos, tendo sido calculado o número de centímetros por segundo. Por exemplo, E.L., comparando um carro que percorreu 16 cm em 8 segundos com outro que percorreu 20 cm em 12 segundos, conclui que o primeiro foi mais rápido porque "ele fez uma média de dois quilômetros (sic) por segundo e o outro teria que andar 24 para ser igual". Este tipo de estratégia por refletir a aprendizagem escolar ou poderia também resultar de uma compreensão de velocidade desenvolvida pela criança independentemente da escola.

Outro tipo de estratégia observado consistiu em dividir o percurso pelo tempo para ambos os carros e comparar os resultados. Embora esta técnica seja perfeitamente justificável, ela provavelmente não resulta da aprendizagem escolar, pois normalmente na escola, a fim de resolver problema de comparação de velocidades, o primeiro tipo de estratégia é utilizado. Um exemplo deste segundo tipo de solução pode ser extraído das respostas de Du., que justificou sua resposta sobre as velocidades de dois carros, um que percorreu 15 cm em 5 segundos e outro que percorreu 18 cm em 8 segundos, dizendo que "o primeiro tem o triplo de centímetros do que os segundos e o outro, para ser igual, só podia gastar 6 segundos, porque 6 vezes 3 é 18, e foi 8, 8 vezes 3 é 24".

A Tabela 2 apresenta a percentagem de sujeitos classificados em cada nível de desempenho por série.

Tabela 2 – Percentagem de crianças em cada nível de desempenho e por nível de escolaridade na Tarefa de Velocidades

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
5ª série	23,5	53,0	23,5	0	n = 17
6ª série	21,4	64,4	7,1	7,1	n = 14
7ª série	5,9	53,0	0	41,1	n = 17
Resultados globais	16,7	56,2	10,4	16,7	N = 48

Três observações serão feitas com respeito aos resultados nesta tarefa. Em primeiro lugar, a percentagem de jovens que levava em consideração apenas uma das variáveis foi bastante reduzida em comparação com o que foi obtido na tarefa anterior – apenas 17% dos jovens tiveram seu desempenho classificado neste nível, enquanto que, na tarefa da compra mais vantajosa, esta percentagem foi igual a 59%. Segundo, apareceram algumas respostas aditivas **incorretas**, em que os jovens pressupunham implicitamente que a cada segundo os carros deveriam percorrer um centímetro. Apesar do número relativamente pequeno de respostas consistentes nesta categoria (apenas

10%). É interessante lembrar que não foi observada nenhuma resposta aditiva incorreta na tarefa anterior. Terceiro, pode-se notar na tarefa de velocidade uma certa influência da escolaridade sobre o desempenho, uma vez que, dos oito sujeitos que mostraram respostas de quantificação correta, sete encontravam-se na série mais avançada incluída neste estudo, sendo a correlação entre a série cursada e o nível alcançado nesta tarefa significativa (r de Kendall = 0,27, $z = 2,74$, $p < 0,01$). Tal resultado contrasta com o observado na tarefa da compra mais vantajosa, em que não se observou qualquer efeito da escolaridade sobre o desempenho. Deve-se ressaltar que estas diferenças entre as tarefas não podem ser explicadas em função da utilização de amostras diferentes, uma vez que os jovens foram randomicamente selecionados de suas classes e também randomicamente distribuídos entre as tarefas.

Discussão

Tomados em conjunto, os resultados sugerem algumas hipóteses que merecem investigação posterior. Do ponto de vista teórico, pode-se especular sobre a real existência de uma fase, envolvendo comparações aditivas e precedendo a quantificação apropriada em problemas de proporcionalidade. Se este fosse, de fato, um estágio na construção do raciocínio proporcional, ele deveria aparecer em qualquer tarefa, independentemente do conteúdo. É provável, no entanto, que respostas aditivas incorretas apareçam apenas quando for de certa forma aceitável para o sujeito a hipótese implícita de correspondência um a um entre as unidades de medida das duas variáveis em jogo. Quando esta hipótese não for intuitivamente aceita, as respostas aditivas incorretas desaparecem. Assim, seria interessante verificar o que aconteceria com crianças que utilizam comparações aditivas incorretas quando a plausibilidade dessa hipótese de correspondência um a um for rejeitada. Por exemplo, considerando-se o problema das enguias utilizado por Piaget, o que aconteceria se, através de comparações sucessivas e pelo raciocínio aditivo incorreto, levássemos a criança a concluir que enguias de um determinado comprimento não devem receber nenhum alimento? Seria esta constatação uma experiência útil para que os sujeitos viessem a rejeitar o modelo aditivo usado em seus cálculos?

Do ponto de vista educacional, há também interessantes questões que merecem investigação posterior. Vimos que jovens capazes de fazer os cálculos para encontrar a resposta correta não o faziam. Estamos, pois, exatamente diante da questão levantada inicialmente com relação à regra de três: embora os cálculos envolvidos na solução da regra de três sejam bastante simples, a regra de três exemplifica um modelo matemático completo, que provavelmente não é suficientemente compreendido através do ensino que vem sendo tradicionalmente feito. Resta, pois, especular também aqui sobre caminhos que possam auxiliar o estudante a construir esta compreensão. Seria produtiva a reflexão sobre quantidades medidas através de razões? Haveria alguma forma de se esclarecer a natureza do modelo matemático utilizado nesse caso, ensinando o jovem a avaliar sua aplicabilidade a problemas específicos? Ou seria a escolha de modelos matemáticos puramente intuitiva o resultado de processos essencialmente não sujeitos à aprendizagem ou ensino sistemático?

Aí está um problema interessante para a pesquisa aplicada e um desafio para os educadores no campo, os quais precisam reconhecer que não é suficiente ensinar-se uma técnica útil da matemática para que ela venha a fazer parte do repertório de recursos disponíveis ao sujeito para a solução de problemas.

Referências bibliográficas

- CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- _____. **The decimal system: understanding and notation**. s.l. s.ed. 1985. Trabalho apresentado na 9ª Conferência do Grupo Internacional de Estudos da Psicologia da Educação Matemática, em Noordwijkerhout, Holanda, 23 jul. 1985.
- _____; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42): 79-86, ago. 1982.
- _____. **Can mathematics teachers teach proportions? Fifth International Congress on Mathematical Education**. Adelaide, Australia, 1984.
- _____. **Written and oral mathematics**. *Journal for Research in Mathematical Education*, 1985. (no prelo)
- DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O. **Children learning mathematics**. Oxford, Holt, Rinehart and Winston, 1984.
- HART, K. **Children's understanding of mathematics: 11 to 16**. London, Murray, 1981.
- _____. **Ratio: children's strategies and errors**. Windsor, NFER-Nelson, 1984.
- INHELDER, B. & PIAGET, J. **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**. Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- KARPLUS, R. et alii. **Proportional reasoning and control of variables in seven countries**. *Advancing Education Through Science Programs*, Report 10-65, Lawrence Hall of Science, University of California, Berkeley, 1975.
- LOVELL, K. **Proportionality and probability**. In: ROSSKOPF, M.; STEFFE, L.; TABAK, S. orgs. **Piagetian cognitive development**. Washington, D.C., National Council of Teachers of Mathematics, 1971.
- NOELTING, G. **The development of proportional reasoning and the ratio concept**. *Educational Studies in Mathematics*, (1), 331-63, 1980.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. **La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant**. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.
- VERGNAUD, G. **Didactics and acquisition of multiplicative structures in secondary schools**. In: ARCHENHOLD, W. et alii, orgs. **Cognitive development research in science and mathematics**. Leeds, The University of Leeds, 1979.
- _____. **A Classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems**. In: CARPENTER, T.P. et alii, orgs. **Addition and subtraction: a cognitive perspective**. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1982.

Recebido em 25 de abril de 1986

Terezinha Nunes Carraher, Ph.D. em Psicologia pela City University of New York, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenadora do Curso de Mestrado em Psicologia da referida universidade e pesquisadora do CNPq.

David William Carraher, Ph.D. em Psicologia pela City University of New York, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisador do CNPq.

Analúcia Dias Schliemann, Ph.D. em Psicologia pela University of London, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora do CNPq.

Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz, Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, é professor assistente do Departamento de Psicologia da referida universidade e coordenadora do Projeto "Aprender Pensando".

Several authors have suggested that operations upon quantities – e.g., addition, subtraction and comparison – play a fundamental role in the development of number understanding. This may explain why children show better understanding of operations with integers in natural settings than in school. This study compared adolescents understanding of ratios in familiar situations (comparing unit prices) to their performance in non-familiar situations (comparing speed measured by centimeters per second). Forty-nine adolescents in the age-range 10.5 to 16.2 years with and without school instruction on proportions were interviewed through the clinical method when solving problems of the two types mentioned above. Results showed a significant effect of familiarity of content upon performance. School learning of proportions had a significant effect only upon performance in the non-familiar task. Strategies in problem-solving and educational implications are discussed.

Plusieurs auteurs ont suggéré que la compréhension de quantités est provoquée par opérations sur elles, ajoutant addition, soustraction et comparaison. Peut-être pour ce motif la compréhension de quantités mesurées par entiers en contextes naturels se présente supérieure à celle trouvée sur contextes scolaires. Dans cette étude, la compréhension de quantités mesurées par nombres rationnels en situations familières (comparaison de prix par unité) fut comparée à celle présentée en contextes moins familiers (comparaisons entre vitesse mesurée en centimètres par second). La réussite de 49 adolescents (de 10,5 à 16,2 ans), avec et sans instruction scolaire sur proportions, a été comparé dans ces deux situations. On a constaté que: a) le contenu de la tâche a affecté d'une façon significative la réussite; b) le niveau de scolarité a affecté de façon significative seulement la tâche moins familière. Les stratégies de solutions et les implications éducatives sont discutées en détail.

Diferentes autores han sugerido que las operaciones, como adición, substracción y comparación, tienen una influencia importante sobre el desarrollo de la comprensión de los números. Esto puede explicar por qué los niños demuestran una mejor comprensión de los números enteros en situaciones naturales que en la escuela. En este estudio se investigó la realización en problemas con contenidos familiares (comparación de precio por unidad) y no familiares (comparación de velocidad medida en centímetros por segundo) de 49 jóvenes (con edades entre 10,6 y 16,2 años) con o sin instrucción sobre proporciones en la escuela. Los resultados señalan una influencia significativa de la familiaridad del contenido sobre la realización. El aprendizaje escolar de proporciones influyó de modo significativo solamente en la realización de la tarea de contenido no familiar. Son discutidas las estrategias de solución y las implicaciones educativas.

Exercícios de caligrafia: uma prática ultrapassada?

Rita A. Bernardi Pereira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

O presente trabalho pretende levantar algumas dificuldades que surgem no processo de aprendizagem do educando adulto, relativas aos aspectos perceptivos, cognitivos e motores envolvidos em tal processo. Devido à sua natureza e à natureza das preocupações de alguns grupos de alfabetização de adultos, tais dificuldades não têm sido levadas em conta na educação de adultos, ou, se o são, essa abordagem não se dá de forma convenientemente adequada no sentido de sua superação. Esses problemas do educando adulto geralmente são encarados como próprios dele, e não como um produto da divisão social do trabalho na nossa sociedade e do tipo de vida que esse educando é levado a ter em decorrência dessa divisão. Tampouco é levado em conta como a relação conteúdo-forma é estabelecida nos procedimentos de ensino, visando à identificação, análise e superação dessas dificuldades. Para melhor compreensão do problema, este assunto será abordado tomando-se como exemplo o treino de caligrafia ora utilizado no Programa de Educação de Adultos desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos.

Esclarecendo a questão

Durante o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática, os educandos adultos encontram inúmeras dificuldades. Muitas delas estão diretamente relacionadas com a coordenação viso-motora, memória, percepção auditiva, visual, etc. Essas dificuldades se manifestam, por exemplo, no momento de: — o educando manusear o lápis (que é a manifestação mais imediatamente identificável do problema); — perceber diferenças sutis tanto entre fonemas quanto entre letras semelhantes; — distribuir as letras e números na folha do caderno, etc.

No presente texto serão discutidas principalmente as dificuldades que interferem na caligrafia de letras e números. Essas dificuldades se colocam como verdadeiras barreiras ao processo de aprendizagem, principalmente no educando adulto, podendo até mesmo impedir esse educando de adquirir o saber escolar.

O que se constata, nesse caso, é que grande parte dessas dificuldades é decorrente do tipo de vida que esse educando é levado a ter numa sociedade estratificada como a nossa (para outros dados sobre o assunto vide PEREIRA, 1984). No cotidiano do trabalhador chamado braçal, existe uma carência de determinados estímulos específicos do aprendizado escolar. Por outro lado, ocorre, nesse seu cotidiano, tipos de estipulações que podem prejudicar o desempenho escolar. Por exemplo: o desenvolvimento preponderante da musculatura grossa, o condicionamento preponderante da percepção

visual a espaços amplos, etc., levam esse indivíduo a encontrar fortes obstáculos no seu processo de aprendizagem escolar. Na sua infância esse indivíduo desenvolve atividades que, quanto à sua motricidade, estimulam mais essa musculatura grossa (ex.: subir em morros, árvores; jogar bola, etc.): quanto às percepções, as condicionam a aspectos próprios de um ambiente onde os espaços são bem maiores e diferentes do que o caderno, a linha, o tamanho das letras, os sinais, o vocabulário, etc. O ingresso no trabalho produtivo, geralmente acompanhado de abandono dos estudos (se houve acesso a ele) reforça esse desenvolvimento desequilibrado. É preciso lembrar aqui que há um outro lado da influência do trabalho do alfabetizando adulto no seu processo de aprendizagem. Trata-se do seguinte: as próprias exigências do trabalho produtivo levam o educando adulto a desenvolver habilidades e operações mentais que contribuem para o aprendizado escolar. Por exemplo, aquelas exigências o levam a desenvolver diferentes tipos de raciocínio matemático (sistema de contagem, cálculo de áreas, etc.) que podem até surpreender alguns matemáticos (para melhor esclarecimento sobre esse assunto vide DUARTE, 1985). O objetivo deste texto, porém, é de esclarecer alguns fatores relativos às estimulações que prejudicam o aprendizado escolar do educando adulto. Nesse caso, o que se dá é o seguinte:

a) Em relação ao desenvolvimento motor

O trabalho braçal, que exige o carregamento frequente de peso excessivo, propicia maior desenvolvimento dos grandes músculos, responsáveis pelos movimentos mais amplos das grandes articulações. Já aqueles músculos responsáveis pelos movimentos mais delicados, como os exigidos no movimento de preensão fina (ou "pinça"), indispensáveis para segurar o lápis e conseqüentemente para a realização da escrita, não são desenvolvidos com igual intensidade. Não que estes músculos se tornem, com isso, totalmente atrofiados, paralisados ou inúteis. Obviamente eles também desempenham seu papel dentro das exigências daquele trabalho braçal, mas não são estimulados a desempenharem o seu papel específico, como aquele que gera o movimento de "pinça", movimento este característico do ser humano e que, como tal, o diferencia dos outros animais e é indispensável para o manuseio do lápis. A atividade de escrita exige que o indivíduo apresente certa independência entre os diversos segmentos do corpo (essa independência também é chamada dissociação segmentar) e suas articulações, principalmente em relação ao membro superior dominante (aquele com o qual escreve). Esses segmentos seriam: mão, antebraço, braço e suas respectivas articulações. O desequilíbrio gerado pelo desenvolvimento preponderante da musculatura grossa, na maioria das vezes, leva o indivíduo a ter dificuldades nessa dissociação segmentar. Desse modo, ele utiliza, no momento da escrita, o membro superior como um bloco único, o que prejudica o seu desempenho nesse momento. O gasto de energia é maior e a contração muscular demasiada, o que pode provocar, além de uma ilegibilidade na escrita, cansaço e dores musculares e/ou articulares e até câibras.

Em contrapartida, o indivíduo da camada privilegiada, desde a sua infância, desenvolve com maior intensidade a musculatura fina em detrimento da musculatura grossa (isto em comparação ao outro tipo de indivíduo citado anteriormente).

b) Em relação às percepções

O ato de ler e escrever só é possível com a coordenação das diferentes percepções.

Elas são basicamente cinco, relacionadas diretamente com os órgãos dos sentidos: visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa. O trabalhador braçal, acostumado a espaços amplos, como aquele espaço empregado para fazer canteiros, construir muros, etc., encontra dificuldades na utilização dos espaços mais reduzidos como os empregados no aprendizado do saber escolar (folha do caderno, linhas, etc.). Desse modo, a simples distribuição adequada de letras, números e sinais na folha do caderno, no momento de escrever, se torna problemática para ele. O esforço visual que esse educando realiza, por exemplo, no momento de ler e escrever, é grande. Esse esforço é devido, entre outros motivos, ao rígido direcionamento dos movimentos oculares no sentido da esquerda para a direita e em linha reta (necessários à leitura) com a exigência de pausas pequenas e constantes, bem como a freqüentes mudanças no plano de visão, isto é, da lousa (vertical) para o caderno (horizontal ou inclinado) e vice-versa. Esse esforço pode provocar dor na região dos olhos e até ardor nos mesmos, prejudicando o seu desempenho escolar. Isso é agravado quando o educando adulto já é portador de alterações visuais (muitas vezes decorrentes da idade), o que não é raro. No caso do indivíduo pertencente à camada social privilegiada, o desenvolvimento de sua atenção e as demais habilidades necessárias ao aprendizado são condicionadas preponderantemente a espaços mais restritos e semelhantes àqueles utilizados na leitura e escrita. Assim porque esse indivíduo está submetido a constantes estímulos intelectuais similares aos do processo de aprendizagem do saber escolar, na medida em que tem maior acesso aos meios de comunicação (livros, brinquedos psico-pedagógicos, televisão, aparelhos eletrônicos, inclusive os específicos para crianças, etc.), que o colocam em contato direto com os signos gráficos necessários ao aprendizado do saber escolar. Assim ele desenvolve suas percepções para espaços menores, a motricidade para a leitura/escrita, maior resistência na posição sentada, maior capacidade de concentração, etc., o que facilita sua aprendizagem escolar. Isso não quer dizer que esses indivíduos nunca apresentem dificuldades nesse seu aprendizado. Não são, porém, necessariamente aquelas dificuldades sentidas pelos indivíduos anteriormente citados.

O educador de adultos que não atenta àquelas dificuldades que surgem no processo de aprendizagem do educando adulto, arrisca-se a não ter o controle dos resultados de sua ação. E é isso o que se tem observado em grande parte nos trabalhos de educação de adultos no Brasil, o que contribui em muito para que a Educação não cumpra sua função política de socializar o saber (o conhecimento elaborado acumulado pela humanidade) a todos.

Alguns educadores acreditam que o modo de superar essas dificuldades seja desenvolvendo um trabalho de esclarecimento, de debate com os educandos sobre as causas e implicações sócio-político-econômicas daquelas dificuldades citadas, no sentido de eles irem compreendendo o próprio processo de identificar tais dificuldades e buscarem soluções para esse tipo de problema.

Ora, não se pode reduzir a busca de possíveis soluções para esses problemas ao trabalho de esclarecimento. Este é não apenas necessário como também imprescindível, mas não suficiente para levar educando e educador a encontrarem a solução para superação das dificuldades. Dizendo de outro modo: a função política da ação pedagógica que pretende socializar o saber escolar não se restringe a esse trabalho de esclarecimento. Para que a dimensão política dessa ação se efetive realmente é necessário que o educador organize, intencionalmente, inclusive cada micro-procedimento de sua prática, levando em consideração aquelas dificuldades e suas origens em função do objetivo que proclama atingir, que é o de contribuir, através de sua prática, para a transfor-

mação da sociedade. Para isso é preciso delimitar a relação entre *o que* ele precisa desenvolver no educando (não só no que diz respeito às habilidades motoras, perceptivas e cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem, como também em relação ao tipo de postura desse educando frente à sua realidade) e a *forma* de concretizar isso, de modo a garantir a efetivação de seus objetivos de ensino (sobre a relação conteúdo-forma do processo de transmissão-assimilação do saber escolar vide OLIVEIRA/DUARTE, 1985).

Isto é: é preciso considerar a relação conteúdo-forma no processo de transmissão-assimilação do saber escolar que pretende contribuir para a construção de uma nova sociedade. Para tornar mais claro o acima exposto, será dado um exemplo de como essa relação conteúdo-forma se dá no treino de caligrafia com educandos adultos.

Um exemplo

Na sociedade letrada, uma das formas importantes de comunicação é a língua escrita. Sendo assim, faz-se necessário que a mensagem escrita seja legível, a fim de que possa servir como instrumento adequado de comunicação para outros e para si mesmo.

No que se refere à legibilidade de um texto, há várias exigências a serem consideradas. Um texto, escrito em letra cursiva, para que seja considerado legível, deverá apresentar-se de uma forma tal que permita ao leitor descodificar um razoável número de palavras no menor período de tempo, dispendendo o mínimo de esforço. Para que isso seja possível, a distância entre as diversas palavras de um período precisa ser suficiente, de modo a evitar confusão na leitura. A palavra a ser lida não pode estar justaposta à sua subsequente, tampouco àquelas da linha inferior. Também a regularidade das letras precisa ser levada em conta — regularidade de tamanho, de forma entre as minúsculas e de proporção entre maiúscula/minúscula, etc. Outro ponto a ser levado em conta quando se fala em legibilidade é a presença ou não de traços desnecessários na escrita (“floreados”), já que os mesmos dificultam a compreensão das letras e, portanto, a leitura fluente, principalmente em iniciantes.

Por outro lado, é necessário considerar que o fato de o educando entender o que escreve é de fundamental importância no seu processo de aprendizagem. A medida que ele escreve, ele próprio precisa visualizar sua sequência de raciocínio e verificar se o que escreve condiz com essa sequência. No caso do iniciante isso é de capital importância. Ao desenhar a letra de forma inadequada este educando não consegue relacionar aquilo que lê depois que escreveu com aquilo que pretendeu escrever. A sua escrita ilegível torna-se, com isso, um entrave no seu processo de aprender, uma vez que não consegue ler o que escreve por não conseguir identificar a letra e som se referem os traçados que realizou. Esse tipo de problema contribui para que o educando se sinta numa posição de inferioridade, de ignorância, de dependência, uma vez que constata ali no ato de escrever os “rabiscos”, a confirmação de que estará dependendo de terceiros para a realização de um trabalho que é seu — a leitura. Dito de outra forma: através da legibilidade de sua própria escrita, o iniciante fixa de maneira adequada a forma dos símbolos que, unidos, constituem uma palavra, que, por sua vez, expressa um significado. Ao escrever de forma legível, o educando pode verificar se, através daqueles símbolos, está conseguindo transpor para o papel, de forma compreensível, o conteúdo de seu raciocínio. Isso se mostra de grande importância no ato de ele ir se tornando sujeito de seu próprio processo de conhecimento, pois com o desenvolvimento de uma escrita legível, o educando compreenderá que a função da escrita não se resume em

transcrever, pura e simplesmente, o pensamento. Ela tem um caráter dinâmico. O educando perceberá que, através da leitura de sua própria escrita, é possível aprimorar as idéias, gerando, com isso, novos conteúdos de pensamento que o levam a adquirir e gerar novos conhecimentos.

Além disso, com o desenrolar do aprendizado da escrita, o educando se torna cada vez mais apto a identificar suas dificuldades e facilidades nesse processo, ou seja, conhece melhor o seu modo de aprender, tornando assim seu próprio aprendizado um dos objetos de seu conhecimento.

O que se observa atualmente é que, no ensino do Português, não se tem considerado devidamente a função da caligrafia na comunicação escrita. O mesmo ocorre no ensino da Matemática no que se refere à escrita dos números, dos outros sinais, na montagem dos algoritmos, etc.

Os elementos das camadas privilegiadas têm, como já foi dito, desde a sua infância, oportunidades que lhes permitem desenvolver gradualmente as habilidades requeridas na leitura/escrita. E, mesmo que, já adultos, apresentem uma caligrafia "rabiscada" (ilegível), são perfeitamente aceitos pela sociedade pelo *status* que possuem (vide, por exemplo, a escrita utilizada na grande maioria de receitas médicas. Além da ilegibilidade, constata-se, por vezes, erros ortográficos, como omissão de letras, etc. e mesmo construções impróprias de períodos — vide fig. 1). O mesmo não acontece com aquela outra camada da população. Isto é: se algum de seus membros (já alfabetizados) apresentar uma caligrafia "rabiscada", em decorrência das dificuldades já citadas, será classificado como analfabeto, ignorante, e outros adjetivos do gênero. Isso contribui para que tal elemento permaneça na sua atitude de submissão e descrédito quanto à própria capacidade de aprender e de se comunicar, impedindo-o de ser agente de seu próprio processo de aprender.

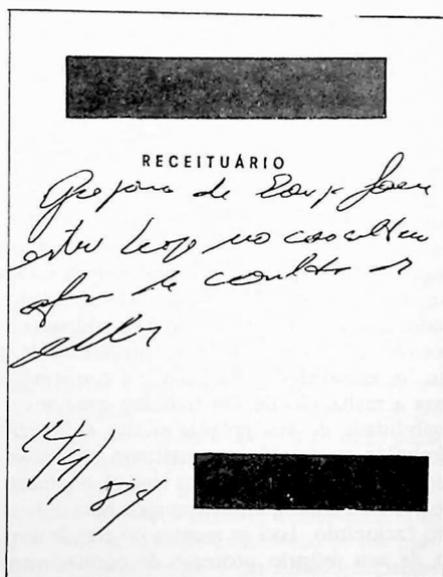


Fig. 1

Tradução: (fulano de tal) esteve hoje no consultório a fim de consultar os olhos.

Daí constata-se que esses itens relativos à legibilidade precisam ser seriamente analisados, bem como devidamente programados e postos em prática. O educador comprometido com os interesses populares precisa, então, usar, inclusive na própria lousa, esses critérios de legibilidade, tendo em mente toda a possível dificuldade percepto-motora dos educandos, a fim de levá-los a uma leitura compreensível do que é escrito. E, a partir daí, levá-los a utilizar aqueles critérios em sua própria escrita. Mas isso não é suficiente. Geralmente é necessário lançar mão de outros instrumentos para que a legibilidade seja garantida. Um desses instrumentos para treino da legibilidade (e de toda a re-educação percepto-motora que ela exige) são os exercícios de caligrafia — realizados nos chamados cadernos com pautas caligráficas.

O treino de caligrafia, através de exercícios específicos, foi um procedimento largamente utilizado pela chamada Escola Tradicional. Esse treino, porém, foi sendo realizado de uma maneira cada vez mais desvinculada do objetivo de facilitar a comunicação através do desenvolvimento da legibilidade da escrita. Esse treino, com isso, foi se reduzindo a um mero “desenhar” letras, tornado-se apenas um exercício mecânico, um procedimento paralelo ao programa de ensino. O conteúdo desse treino, nesse caso, ficou reduzido a somente um de seus aspectos (as habilidades a serem desenvolvidas). A forma desse treino refreou o desenvolvimento do conteúdo, ao ponto de reduzi-lo a um executar mecânico de tarefas, onde o desenvolvimento das habilidades não se processava de modo a levar o educando a ter uma postura consciente, intencional, em relação ao seu desenvolvimento.

A forma mecânica do treino da caligrafia levou a chamada Escola Nova a não só considerar esse procedimento algo repressivo e repulso como também a negá-lo enquanto instrumento de aprendizagem. Não foi levado em conta aí que a relação da forma utilizada com o conteúdo a ser apreendido pelo educando estava inadequada e que, por isso, deveria ser repensada. O que a Escola Nova fez foi eliminar, pura e simplesmente, os exercícios e não repensou a função da legibilidade da escrita no processo de ensino-aprendizagem. Não foi estabelecida uma nova relação conteúdo-forma que se fazia necessária, tendo em vista os objetivos de ensino.

Na Escola Nova a aprendizagem das letras e números se dá pela orientação do professor e respectiva cópia. Isso, porém, não assegura a concretização, pelo educando, da legibilidade na sua escrita. Faz-se necessário um treino específico de caligrafia, desde que se assegure a sua função como uma daquelas que integram o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, seja de letras ou de números. Através desses exercícios intencionalmente dirigidos, o educando tem a oportunidade de, pela repetição, firmar as relações que estabelece mentalmente entre aquilo que observa na lousa (os símbolos que vê) com aquilo que já possui em sua memória (obtido pela observação de situações e pelo uso da língua oral).

O conteúdo desse treino seria não só iniciar o educando no exercício manual, perceptivo e cognitivo da escrita (no aprendizado correto do desenho da letra e número, através da organização espacial, dos traçados, das palavras, no treino da memória através da repetição, no desenvolvimento da concentração, etc., o que lhe possibilita desenvolver sua capacidade de comunicar o conteúdo de seu pensamento), como também desenvolver nele uma postura de senhor de seu aprendizado, da mensagem que quer comunicar e do modo de comunicá-la.

Em relação à educação de adultos, a preocupação com a caligrafia (e sua legibilidade) é algo de muito precário e, por que não dizer, inexistente em muitos casos.

A maioria dos grupos de alfabetização de adultos, de início, programa alguns exer-

cícios preparatórios para a escrita, porém estes não são apresentados de forma sistemática e intencionalizada, tendo em vista o conjunto dos aspectos psicomotores da aprendizagem. A preocupação maior nesses casos é com o preparo da mão, isoladamente, isto é, o relaxamento adequado da mesma para a realização da escrita. Não é levado em conta, aí, que a aprendizagem se dá através da coordenação das várias percepções com a motricidade e o pensamento. Ora, não há como desvincular esses fatores e considerar a coordenação motora como sendo algo isolado, autônomo. Daí não haver sentido em se programar exercícios somente para a coordenação motora, para a dissociação segmentar, sem se pensar em como isso se dá em concordância com os demais aspectos perceptivos e em função de que objetivos.

É importante levar em conta também que esses fatores não se resolvem em poucos encontros, com um ou outro exercício. A orientação e o treino precisam ser constantes e seriamente realizados e avaliados. Além disso, no caso da educação de adultos, não se pode esquecer que, na idade adulta, os padrões de comportamento já se encontram fortemente estabelecidos, além de haver grande probabilidade do surgimento de dificuldades decorrentes de doenças, o que influencia no aprendizado.

À guisa de conclusão

O presente texto procurou levantar alguns problemas que surgem no processo de aprendizagem do educando adulto. Devido à natureza dos mesmos, bem como à natureza das preocupações de alguns grupos de alfabetização de adultos, estes problemas não têm sido levados em conta, ou, se o são, sua abordagem não se dá de forma convenientemente adequada em função de sua real superação.

O processo de aprendizagem do educando adulto tem sido pouco analisado. É necessário um conhecimento, o mais profundo possível, das dificuldades específicas de aprendizagem desse educando, a fim de que possam ser elaborados meios adequados para superação das mesmas. Geralmente as dificuldades do educando adulto são vistas como características próprias do indivíduo e não como produto da divisão social do trabalho dentro da nossa sociedade e do tipo de vida que esse educando é levado a ter em decorrência dessa divisão, ou ainda como resultado da inadequação dos procedimentos de ensino.

Algumas das análises feitas sobre aquelas dificuldades as consideram no seu aspecto "meramente técnico", sem considerar também sua dimensão política intrínseca e extrínseca.

O treino da caligrafia foi realizado pela Escola Tradicional, que o transformou em uma atividade paralela e completamente desvinculada dos objetivos de ensino propostos. Como reação a isso, a Escola Nova o negou enquanto instrumento acessível e eficaz para superação de dificuldades de aprendizagem. É preciso, porém, recuperar a função da caligrafia e seu treino adequado no processo de escrita. O treino da caligrafia, através de exercícios específicos, é indispensável para a educação de adultos. Não se trata de quaisquer exercícios, mas exercícios criteriosamente programados e analisados, na tentativa de estabelecer a relação conteúdo-forma o mais adequadamente possível, em função do fim último da Educação, qual seja, levar o educando a se tornar sujeito do seu aprendizado, possibilitando-lhe a assimilação do saber escolar e de seu respectivo sistema de registro. Resumindo: não se pode incorrer nos mesmos erros da Escola Tradicional, nem nos da Escola Nova no que se refere ao treino da caligrafia. Trata-se de recuperar o verdadeiro valor desse treino, levando o educando a realizá-lo consciente-

mente, vendo-o como um instrumento acessível e eficaz de auto-conhecimento e superação de, pelo menos, algumas de suas dificuldades de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração (primeira unidade de uma experiência de ensino de Matemática com alfabetizando adultos). *Educação & Sociedade*, São Paulo (20):141-57, jan./abr. 1985.
- OLIVEIRA, Betty, org. & DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- PEREIRA, Rita A. Bernardi. *Aspectos perceptivos, cognitivos e motores do processo de aprendizagem do educando adulto: uma pesquisa em andamento*. São Carlos, UFSCar, 1984. 13p.

Recebido em 20 de janeiro de 1986

Rita A. Bernardi Pereira, mestranda em educação na Universidade Federal de São Carlos, é pesquisadora do Centro de Educação e Ciências Humanas da referida universidade e Terapeuta Educacional.

This text seeks to raise some of the difficulties that appear in the learning process of adult students relative to cognitive and motor perceptive aspects in such a process. Owing to the nature of this aspect and the nature of concern of some groups of literacy, these difficulties have not been considered in Education of Adults, but when they have, this approach has not been in the conveniently adequate form, in order to reach a satisfactory solution. These problems of adult students are generally analysed as individual problems and not as a product of social division of work in our society and as a result of the life style this student is forced to live because of such a division. Little is taken into account relating to the form-content which is established in the proceedings of teaching within the meaning of identification, analysis and solution of these difficulties. For a better understanding of the problem, the subject will be dealt using as an example writing-training in the Programme of Adults Education at the Federal University of São Carlos.

Ce travail veut discuter quelques difficultés qui se présentent pendant le processus d'apprentissage de l'élève adulte, relatives aux aspects perceptifs, cognitifs et moteurs dans ce procès. À cause de leur nature et de la nature des préoccupations de quelques groupes d'alphabétisation d'adultes, telles difficultés n'ont pas été considérées dans l'éducation d'adultes, ou même la forme utilisée ne fut pas convenablement adaptée au sens de surmonter ces difficultés. Ces problèmes de l'élève adulte généralement sont regardés seulement comme problèmes de l'adulte, mais non comme un produit de la division sociale du travail dans notre société et du type de vie de cet élève comme conséquence de cette division. On ne considère aussi comme le rapport contenu/forme est établi dans les procédures d'enseignement, cherchant l'identification, l'analyse et le domaine sur ces difficultés. Pour mieux comprendre ce problème, ce sujet sera discuté analysant comme exemple l'exercice de la calligraphie utilisé dans le Programme d'Education d'Adultes développé par l'Université Fédérale de São Carlos.

El presente trabajo procura hacer un levantamiento de algunas dificultades que se manifiestan en el proceso de aprendizaje del educando adulto, relativas a los aspectos perceptivos, cognitivos y psicomotores envueltos en tal proceso. En virtud de su naturaleza y la naturaleza de las preocupaciones de algunos grupos de alfabetización de adultos, tales dificultades no se han llevado en cuenta en la educación de adultos, o, si lo son, ese abordaje no ocurre de forma convenientemente adecuada en el sentido de su superación. Estos problemas del educando adulto, en lo general, son considerados como propios de ellos, y no como un producto de la división social del trabajo en nuestra sociedad y del tipo de vida que el educando es inducido a tener como consecuencia de esa división. Tampoco es llevado en cuenta como la relación contenido-forma es establecida en los procedimientos de enseñanza, teniendo como meta la identificación, el análisis y la superación de esas dificultades. Para la mejor comprensión del problema, este asunto será abordado tomándose como ejemplo el entrenamiento de caligrafía que se utiliza en el Programa de Educación de Adultos desarrollado por la Universidad Federal de São Carlos.

A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica*

CETEB
BIBLIOTECA

Lutero Oliveira Rosa

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

A pesquisa aborda a caracterização e análise de 17 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado defendidas em instituições localizadas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, no período de 1973 a 1983. A análise crítica baseou-se nas categorias: relevância do tema e do estudo, coerência interna, limitações do estudo, generalização dos resultados e viabilidade da proposta. No conjunto dos trabalhos analisados houve maior incidência de estudos sobre os seguintes temas: monitoria de mães, aspectos da política de educação pré-escolar, objetivos da pré-escola e proposta curricular. O método empírico foi o mais utilizado, mas o tratamento estatístico não ocupa neles a necessária relevância. Constatou-se uma influência marcante de estudos que defendem a educação compensatória como opção lógica para os programas de atendimento ao pré-escolar. A pesquisa aponta, também, as principais contribuições dadas pelos trabalhos analisados, o avanço do conhecimento nos diversos temas, o caráter ainda embrionário das contribuições de alguns trabalhos e os aspectos que precisam ser aprofundados.

Importância da pesquisa sobre a pesquisa

Muito se tem pesquisado sobre educação sem que efeitos significativos sejam obtidos na prática, pois a um descompasso entre a produção de um novo conhecimento e a sua adoção. Além disso, as decisões políticas sobre educação, quase sempre, não se baseiam nos resultados encontrados pelas pesquisas. Os macroproblemas educacionais dependem muito mais de uma decisão política, que situe a educação dentro da sua importância, do que de resultados de novas pesquisas. Embora, na macrodecisão política, os resultados das pesquisas não venham tendo uma função de destaque, no trabalho pedagógico sua influência, às vezes, ocorre com maior frequência e mais rapidamente. É durante a ocorrência do ato pedagógico, principalmente quanto há uma maior flexibilidade de ação, que o professor encontra oportunidade de pôr em prática conhecimentos que foram adquiridos através das pesquisas desenvolvidas.

Baseados nesta premissa, diversos autores, no Brasil e no exterior, vêm apontando a necessidade de que os estudos e as pesquisas da área educacional sejam avançados. Há uma preocupação com o produto que vem sendo obtido, onde se destacam questões como: qualidade dos trabalhos, praticidade das propostas e os novos rumos das linhas de estudos.

* Artigo-síntese de pesquisa realizada pelo autor e que serviu de base para a sua dissertação de mestrado, apresentada na Universidade de Brasília em 1985.

No exterior, Gamboa (1982) aponta, entre outros, os seguintes estudos: a) pesquisa da "American Educational Research Association" que, em 1962, questionou a qualidade das pesquisas publicadas em periódicos e revistas especializadas dos Estados Unidos; b) análise, procedida por Bloom (1966), de mil estudos publicados pela "Review of Educational Research"; c) trabalho de consultoria do "Research Review and Advisory Group" do Canadá que, em 1976, realizou um estudo da situação da pesquisa nos países em desenvolvimento; d) análise do "Centro de Estudios Educativos del México" e do "Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación de Chile"; e) análise das tendências da investigação na América Latina, realizada por Schiefelben (1981). A esta lista, muitos outros estudos poderiam ser acrescentados como: "Uma Avaliação de Pesquisa Educacional Americana", de Shib K. Mitra (1974), e "Teacher Competence and Teacher Effectiveness a Review of Process-Product Research", realizado por Donald M. Medley (1977).

No Brasil, pode-se afirmar que está se iniciando uma tradição de estudos que avaliam a pesquisa da área educacional. Gouveia (1971) levanta os temas pesquisados e as metodologias empregadas na pesquisa educacional, no período de 1965 a 1970; Di Dio (1974) baseia-se nos dados colhidos por Gouveia (1971) para identificar as técnicas estatísticas empregadas nas pesquisas. Gouveia (1974) retoma seu estudo, apontando a necessidade de dar continuidade aos levantamentos sobre as pesquisas em educação e aprofundando os estudos, de forma a indicar: a) as principais constatações obtidas sobre o tema; b) as questões não esclarecidas ou insuficientemente tratadas; c) novas indagações e hipóteses. Justifica, também, que a realização de balanços específicos: a) evitaria os estudos redundantes que representam gastos desnecessários; b) permitiria a proposição de novos questionamentos; e c) possibilitaria a realização de um estudo comparativo das pesquisas realizadas. Azanha (1975) analisa criticamente as características de cientificidade dos estudos e pesquisas sobre a educação no Brasil. Autores como Cunha (1979), Castro (1979), Gamboa (1982) e Gatti (1982) preocupam-se em analisar a produção dos cursos de pós-graduação. Brandão et alii (1982) estudam "O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)". Cury et alii (1973) fazem uma "Avaliação de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização do Ensino de 2º Grau no Brasil. Atualmente está em fase de conclusão a pesquisa "Determinantes do Rendimento Escolar: Identificação, Síntese, Análise e Interpretação dos Resultados das Pesquisas Realizadas no Brasil", sob a responsabilidade do Professor Messias Costa, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Um dos méritos mais importantes dos estudos da linha de Pesquisa da Pesquisa está na contribuição que apresentam quanto a uma sistematização crítica do conhecimento sobre um determinado tema ou segmento educacional, isto é, tais estudos não se limitam a uma mera revisão de literatura nos moldes tradicionais. Constatam-se neles questionamentos sobre procedimentos metodológicos, alcance e limitações dos enfoques teóricos utilizados.

Expansão da pré-escola: algumas preocupações

No Brasil, a preocupação em torno da educação pré-escolar vem se intensificando nos últimos anos e pode ser constatada, entre outros, nos documentos (oficiais e não oficiais), nos artigos publicados em jornais e revistas (especializados ou não) e nos movimentos pró-creche e pré-escola.

Constata-se diversos posicionamentos em relação à educação pré-escolar. Pode-se dizer, de forma simplificada, que temos, pelo menos, quatro diferentes grupos: a) os que consideram a pré-escola como o lugar ideal para se deixar as crianças, enquanto os pais estão desenvolvendo outras atividades; b) os que acham tal investimento justificável, partindo da premissa de que a pré-escola propicia uma educação compensatória às crianças das classes desvalidas e/ou uma preparação para a escola de 1º grau; c) aqueles que a consideram importante, mas questionam a validade e a oportunidade de se investir nesta faixa etária (4 a 6 anos), quando temos sete milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola; e d) os que advogam a necessidade de uma educação pré-escolar para o desenvolvimento da criança na fase anterior à escola de 1º grau, portanto, com função e conteúdos próprios.

A preocupação dos estudiosos com a educação pré-escolar ganha destaque, também, com o aumento da demanda por vagas neste segmento educacional e a partir da constatação de que alguns documentos oficiais baseiam-se em pressupostos teóricos inconsistentes.

A questão da implementação de uma educação pré-escolar adequada à realidade e às necessidades do Brasil precisa ser devidamente focalizada e debatida, ao mesmo tempo em que se discute sua expansão.

Uma rápida visão da pré-escola no Brasil permite fazer, entre outras, algumas constatações: defasagem muito acentuada entre oferta e demanda; defasagem entre o número de crianças a ser atendido e a quantidade de recursos humanos capacitados formalmente, devido à falta de cursos de formação específica, a nível de 2º e 3º graus. Estas constatações levam ao reconhecimento da dificuldade de se tentar compatibilizar a expansão quantitativa do atendimento educacional ao pré-escolar com a sua qualidade, dentro de um quadro de escassez de recursos financeiros que caracteriza o sistema educacional como um todo e, naturalmente, o seu primeiro segmento — a educação pré-escolar.

A pesquisa na pré-escola

Dentro desse contexto expansionista, carente de recursos financeiros, de pessoal devidamente qualificado e de conhecimento científico consistente, a participação da pesquisa se impõe como um dos elementos fundamentais na definição da educação pré-escolar oferecida às crianças, principalmente quando, para atender a um desafio de expansão, tem-se que encontrar soluções inovadoras a baixo custo, sem comprometer a qualidade dessa expansão. O embasamento científico é um pré-requisito indispensável e, neste aspecto, o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre pré-escola torna-se imprescindível.

Ocorre, no entanto, que os resultados das pesquisas, principalmente de teses e dissertações, muitas vezes ficam circunscritos ao processo de defesa do trabalho, sem que haja uma maior utilização do conhecimento produzido. Neste sentido, é necessário que se proceda a uma maior divulgação dos problemas, das preocupações levantadas e das conclusões obtidas, o que certamente aumentará a probabilidade de se beneficiar mais diretamente a clientela de pré-escolares.

Este artigo apresenta um levantamento das dissertações e teses sobre educação pré-escolar defendidas no Brasil, no período de 1973 a 1983. Faz uma comparação entre o volume da produção de trabalhos sobre este segmento educacional e o volume da produção sobre o 1º e 2º graus, separadamente. Aprofunda uma análise e discussão

sobre 19 trabalhos defendidos nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo procurando sistematizar o conhecimento adquirido, apontar as principais lacunas dos trabalhos produzidos e identificar temas que carecem de estudos mais aprofundados.

É importante ressaltar que a realização deste estudo veio confirmar a posição do pesquisador quanto à urgência de se aprofundar o debate sobre a pesquisa em educação pré-escolar, suas implicações e contribuições práticas.

Pesquisa em educação pré-escolar e em outros graus de ensino

A ausência de dados estatísticos sobre o número de teses e dissertações defendidas, por grau de ensino, no período analisado, dificulta uma análise comparativa que permita a visualização do peso da participação dos trabalhos sobre educação pré-escolar, em face dos estudos relativos a outros graus de ensino, mas é possível se ter uma idéia aproximada a partir dos estudos de Goldberg (1981), Brandão et alii (1972) e Cury et alii (1983).

Em "O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)", Zaia Brandão selecionou 47 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado (p. 80); na "Avaliação de Estudos e Pesquisas sobre a Profissionalização do Ensino de 2º Grau no Brasil - (1971-1982)", os pesquisadores localizaram 31 dissertações e 1 tese (p. 86). Como os próprios títulos indicam, esses estudos levantaram apenas os trabalhos que tratam de um problema específico dos respectivos graus de ensino. Portanto, o volume da produção por grau de ensino é bem maior. O estudo de Goldberg (1981), citado por Brandão et alii (1982:76), permite que se tenha uma idéia mais aproximada da questão. Este autor analisou a produção de 22 cursos de pós-graduação em Educação, no período de 1/1/78 a 31/8/79, e constatou que seus programas produziram 286 dissertações. Confrontando estes dados com os obtidos na Tabela 1 desta pesquisa, pode-se inferir, com ressalvas, que os estudos sobre educação pré-escolar foram responsáveis por apenas 1,7% da produção bruta do período.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses sobre educação pré-escolar por estado e ano de apresentação – (Brasil-1973-1983)*

ESTADO	ANO										TOTAL	%
	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983			
BA	1							1			2	4,3
DF			1	1				1	1		4	8,5
ES							1	1	1		3	6,4
PR						1		1	2		4	8,5
RJ	1		1	1		3	1	2	4		13	27,6
RS			1	1					2		4	8,5
SP		2		1	1	5	6		2		17	36,2
TOTAL	2	2	3	4	1	9	8	6	12		47	100

FONTE: Vide texto.

(*) Nos anos 1973 e 1974 não foi localizado nenhum trabalho.

O aumento do número de trabalhos sobre educação pré-escolar, após 1975, pode ser explicado, entre outros, pelo crescimento da matrícula nos cursos de pós-graduação em educação e pela intensificação do discurso oficial em prol da pré-escola. Em 1975, o MEC criou o SEPRE (Setor de Educação Pré-Escolar), responsável pela realização de seminários e encontros técnicos em várias unidades federativas. Contudo, é nos anos de 1983, 1980, 1981 e 1982 que se verifica um acréscimo mais expressivo no volume de trabalhos defendidos. Nestes quatro anos foram defendidos 74,5% dos trabalhos de pós-graduação do período analisado.

A produção dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo

1. O Eixo de Maior Produção

A expectativa inicial, quando da definição desta pesquisa, era a de que os estados do Rio de Janeiro e São Paulo tivessem uma produção acadêmica sobre educação pré-escolar bastante significativa em relação aos demais estados. Os dados confirmam a previsão: dos 47 trabalhos defendidos no Brasil, no período considerado, 30 (63,8%) foram nos estados em pauta, sendo que São Paulo está em primeiro lugar, com 17 trabalhos produzidos (Tabela 1).

Observa-se que, neste eixo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se destaca das demais instituições no número de trabalhos produzidos (10 dissertações de mestrado). Em seguida, vem a Fundação Getúlio Vargas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense, com o número de quatro dissertações defendidas, em cada instituição, no período analisado. A Tabela 2 permite ao leitor visualizar estas observações.

Tabela 2 – Número de dissertações e teses sobre educação pré-escolar por instituição e ano de apresentação (RJ e SP – 1973-1983)*

Instituições	Ano									Total
	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	
PUC/RJ	1		1			1	1			4
PUC/SP		1				4	4		1	10
UNICAMP		1**					1		1	3
USP				1	1**					2
UFF				1		1		1	1	4
UFRJ						1				1
UF S. CARLOS						1	1			2
FGV								1	3	4
TOTAL	1	2	1	2	1	8	7	2	6	30

FONTE: Vide texto

(*) Nos anos 1973 e 1974 não foi localizado nenhum trabalho.

(**) Tese de Doutorado.

2. Os Temas Pesquisados

Ao todo, foram dez os temas pesquisados, constatando-se, pois, uma grande diversidade, principalmente se for levado em conta o número de trabalhos considerados (23). É importante lembrar que a classificação utilizada não significa que todos os estudos são monotemáticos, como pode ser verificado na análise individual dos trabalhos. O conjunto de temas pesquisados pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de dissertações e teses sobre educação pré-escolar por tema (RJ e SP – 1973-1983)*

Temas	Dissertações	Teses
Monitoria de mães	6	
Política de educação pré-escolar	3	
Aspectos quantitativos do atendimento	2	
Pré-escola X rendimento nas 1ª séries do 1º grau	1	1
Objetivos da pré-escola	3	
Desnutrição e aprendizagem	1	
Escalas de identificação de distúrbios do desenvolvimento	1	
Proposta curricular	2	1
Atividades desenvolvidas na pré-escola	1	
Ensino de língua materna na pré-escola	1	
TOTAL	21	2

FONTES: Vide texto.

(* Inclusive os trabalhos analisados.

Distingue-se no conjunto de temas privilegiados pelos diversos autores, cujos trabalhos foram analisados, os estudos sobre monitoria de mães (Tabela 3). As seis dissertações fazem parte de um projeto mais amplo, coordenado por uma professora da PUC/SP. Aspectos da política de educação pré-escolar, objetivos da pré-escola e proposta curricular são outros temas que se destacam com um total de três trabalhos produzidos sobre cada um. Aspectos quantitativos do atendimento e pré-escola X rendimento nas primeiras séries de 1º grau são dois temas que, contra as expectativas, não se destacam. Ambos foram objeto de estudo em apenas dois trabalhos.

Dos temas escolhidos pelos autores, pode-se afirmar, de certa forma, que todos, potencialmente, envolvem questionamentos importantes para o aumento do conhecimento na área de educação pré-escolar. Alguns menos, dependendo da compreensão que se tenha dos objetivos da educação pré-escolar. Nesta última categoria, poderiam ser incluídos: Escalas de Identificação de Distúrbios do Desenvolvimento (Gass, 1980) e Ensino de Língua Materna na Pré-Escola (Lobo, 1980), considerando, principalmente, a forma de tratamento dada pelos autores aos temas.

3. Linhas Predominantes nas Pesquisas

Neste tópico é possível mencionar algumas linhas identificadas ao longo da pesquisa

e registrar o surgimento de estudos que se enquadram dentro da nova tendência de pesquisa em educação.

Abordagens teóricas utilizadas — A freqüente ausência de uma explicitação do referencial teórico utilizado pelos autores parece ser indício da dificuldade que alunos de pós-graduação têm em definir-se conscientemente por uma determinada postura metodológica. Como forma de minimizar este problema, Gamboa (1982) recomenda que os cursos de pós-graduação deveriam trabalhar de forma integrada: teorias educacionais, técnicas de investigação e epistemologia dos métodos.

Na prática, as pesquisas analisadas nem sempre apresentam características de uma única abordagem teórica. Foi, pois, com cautela que se procedeu à classificação das pesquisas numa determinada abordagem, seguindo os aspectos teóricos e metodológicos enfatizados.

Três grandes abordagens foram identificadas: a empírica, a positivista e a dialética. No caso das pesquisas empíricas, observou-se uma ênfase em captar sistematicamente a realidade, através de dados (primários e secundários), e descrevê-la sem uma maior preocupação em explicitar o marco teórico de referência ou em determinar relações entre construtos. Os trabalhos positivistas demonstram certos cuidados em utilizar um referencial teórico e em estabelecer leis que permitam uma generalização, propondo, inclusive, situações experimentais de estimulações específicas, onde buscam provar suas hipóteses. As dissertações que se utilizam da abordagem dialética enfatizam o processo histórico, a contextualização do problema em termos das relações com a estrutura social e de classes, revelando uma preocupação por desvendar elementos ideológicos subjacentes e analisar contradições intra e extra sistema de educação pré-escolar.

A partir deste referencial, constatou-se que 15 trabalhos são empíricos, dois positivistas e outros dois partem de uma abordagem dialética, como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4 — Número de dissertações e teses sobre educação pré-escolar por abordagem teórica predominante (RJ e SP — 1973-1983)*

Enfoques	Dissertações e Teses	%
Empírico	15	79
Positivista	2	10,5
Dialético	2	10,5
TOTAL	19	100

FONTE: Vide texto.

(*) Inclusive os trabalhos analisados.

As conclusões sobre os enfoques privilegiados, de certa forma, aproximam-se dos dados obtidos por Gatti (1982). A autora, no estudo "Avaliação e Perspectiva" analisa as formas de tratamento dado aos temas no mestrado e doutorado em educação no Brasil. Os resultados apontam a predominância dos estudos empíricos.

Alguns estudos empíricos analisados também poderiam ser caracterizados como sendo do tipo *Survey*, onde aspectos facilmente observáveis da educação são fartamente descritos e quantificados. Em grande parte estes estudos preenchem as lacunas estatísticas dos estados e municípios analisados. Veja-se, em especial, Naspolini (1979), Rodrigues (1980), Barduni (1981), Rhone (1977) e Silva (1982). O mérito de tais estudos é demonstrar as deficiências dos sistemas educacionais sem, contudo, apresentar, em sua maioria, soluções viáveis sobre o que fazer para diminuir as deficiências apontadas.

A nova tendência – O trabalho de Krammer (1980) representa, na área da pesquisa sobre educação pré-escolar, um marco importante. A exemplo da nova linha de estudos que surgem na pesquisa educacional, este trabalho toma o contexto sócio-econômico e político como um dado imprescindível da totalidade que precisa ser considerada pelo pesquisador, porém de uma forma menos fatalista, sem abandonar a especificidade dos aspectos pedagógicos que são responsabilidade da escola. Igual orientação é seguida por Almeida (1981).

4. Influências da Educação Compensatória

Observa-se uma influência marcante dos estudos que defendem a educação compensatória como forma de resolver o problema da criança pobre. Estes estudos, via de regra, omitem as críticas e questionamentos feitos a esta postura. Uma das autoras mais citadas, Patto (1973), já introduzia alguns destes questionamentos, apesar de defender a proposta compensatória¹. Entretanto, apenas cinco trabalhos abordam direta ou indiretamente as críticas a esta postura: Rhone (1977) apresenta alguns argumentos que parecem indicar uma fase de transição de ruptura com as premissas da educação compensatória; Rodrigues (1980) sistematiza as principais críticas feitas a esta postura, mas endossa a visão da sociedade imutável; Krammer (1980) apresenta a crítica mais contundente e mais rigorosa; Almeida (1981), partindo da postura filosófica dialética, posiciona-se a partir do que a criança tem considerando-a como potencial a ser trabalhado no sentido de mudar a sua realidade; Schultz (1983) retoma as críticas formuladas por Krammer.

5. Alguns Problemas dos Trabalhos Produzidos

Baseado na concepção de que a elaboração da tese e da dissertação é apenas um momento no processo de formação acadêmica do profissional, optou-se por registrar, aqui, alguns dos problemas encontrados nos trabalhos. Assim, muitas vezes, evitou-se a identificação destes problemas, quando da análise de *per-se* dos estudos. Os problemas mais freqüentemente encontrados foram:

Falta de formulação do problema – Em muitos trabalhos observa-se a falta de formulação do problema de pesquisa, o que, em alguns casos, prejudicou o estudo.

A "engorda" dos trabalhos – Alguns autores incluíram, em seus estudos, verdadeiros relatórios de entidades onde trabalhavam ou tinham fácil acesso. Este procedimen-

¹ A autora tem revisto esta posição. No artigo "A creche e a pré-escola", publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n. 39, 1981, em conjunto com as professoras Maria Malta Campos e Cristina Mucci, constata-se esta transição.

to é acobertado pela ausência de parâmetros e critérios mínimos de avaliação nos cursos de mestrado, como aponta Gatti (1982).

A síndrome da descoberta da roda — A partir da “convenção” de que o aluno deve apresentar uma boa revisão bibliográfica, muitos exageram. Partes dos primórdios da educação, até chegar ao objeto de estudo em questão. Aí, parece que, em muitos casos, o tempo para conclusão do trabalho esgota-se e/ou a curiosidade científica diminui, observando-se uma súbita ruptura. O pesquisador, “sugado” pelo esforço de escrever o referencial, “debate-se” para conseguir “escapar” e concluir o seu trabalho.

Retomando a metáfora que o título sugere, seria interessante discutir o problema. O que seria das ciências exatas, se, em cada nova pesquisa, o autor tivesse que reescrever o que dezenas de autores já concluíram sobre determinada experiência? Provavelmente pouco se teria avançado. A variante da questão é: como descobrir uma nova forma para produzir um pneu, se perdemos um tempo enorme em reescrever a história da roda? É preciso partir do que já se sabe sem, contudo, nos perdermos na descrição do que já é notório. Os doutos dirão: a comunicação científica tem que ser completa, para que o leitor tenha condições de checar e entender o trabalho! Ora, este leitor abstrato não existe; existem apenas os que, por necessidade e/ou curiosidade, passarão a estudar o tema, o que provavelmente os levará a entender o trabalho.

É preciso que o pesquisador termine seu estudo ainda motivado para levá-lo adiante, principalmente numa luta política para tentar introduzir alguma modificação no sistema educacional a partir das descobertas já feitas. O campo desta luta política não pode restringir-se à escola. Observa-se com frequência que alguns pesquisadores registram, com a sensação do dever cumprido, o fato de retornarem à escola para mostrar aos professores, diretores e, em casos raros, aos alunos resultados de suas pesquisas. Acabam, porém, não discutindo com as pessoas que ocupam cargos-chaves, nas secretarias e nos conselhos estaduais de educação, os achados e as sugestões apresentadas. Estas iniciativas não podem ficar só por conta dos pesquisadores. É preciso que aqueles que se dedicam à educação levantem as necessidades em termos da pesquisa e busquem o apoio necessário dos órgãos e instituições competentes.

As “colchas de retalho” — A falta de definição por um determinado referencial levou alguns autores a fazerem “colchas de retalho”, utilizando-se de “cores que não se combinam”. A confecção da “colcha de retalho” fica por conta da montagem. Alguns dados são apresentados e, “milagrosamente”, surge a citação de um ou vários autores de renome para sancionar a conclusão simplista e mecânica apresentada pelo autor. As “cores que não combinam” refletem o uso simultâneo de interpretações próprias de abordagens totalmente distintas.

O tratamento estatístico — Espera-se dos trabalhos empíricos e positivistas, a quase totalidade dos trabalhos analisados, o uso de tratamento estatístico, aspecto relevante para se validar os estudos. Entretanto, constata-se que: apenas três trabalhos utilizaram-se de tratamento estatístico multivariado; oito dissertações não procederam a nenhum tratamento estatístico e sete utilizaram-se somente de estatística descritiva, como pode ser observado na Tabela 5.

Tais dados confirmam a tendência identificada por Gouveia (1971) e Di Dio (1974) de que pesquisas em educação, usualmente, limitam-se ao uso de percentagens e coeficientes de correlação.

A precariedade das contribuições — Do total de trabalhos produzidos sobre os diversos temas, pode-se afirmar que muitos estudos apresentam contribuições ainda incipientes e/ou questionáveis. Como se observa na análise de *per se* dos trabalhos, alguns

estudos só são passíveis de serem aceitos com restrições, considerando-se os problemas de coerência interna e limitações apresentadas nas pesquisas. Entretanto, no geral, apresentam considerações importantes, a partir das quais se pode fomentar o debate sobre a educação pré-escolar.

Tabela 5 – Número de dissertações e teses sobre educação pré-escolar por uso de tratamento estatístico (RJ e SP – 1973-1983)*

Tratamento Estatístico	Dissertações	Teses
Sem tratamento estatístico	8	
Análise de variância	1	
Tratamento estatístico multivariado	1	2
Estatística descritiva	7	
Total	17	2

FONTE: Vide texto.

(*) Inclusive os trabalhos analisados.

Discussão das principais conclusões dos trabalhos

O grande problema da tentativa de selecionar os “achados” dos trabalhos analisados, refere-se ao fato de muitos deles poderem ser, de certa forma, classificados como pesquisa aplicada, o que os aproxima muito mais da chamada avaliação educacional do que da pesquisa propriamente dita. Assim sendo, o grau de generalização das conclusões apresentadas não ocupa um lugar de destaque. Apesar destas dificuldades e limitações, tentar-se-á ressaltar a situação da pesquisa, destacando, por tema, algumas das conclusões, principalmente aquelas que, de certa forma, possam contribuir para um maior conhecimento da área. Entretanto, sem ter analisado todos os tipos de produção científica sobre educação pré-escolar, seria pretensioso falar em termos do Estado da Arte da Pesquisa em Educação Pré-Escolar, porque muitas pesquisas interessantes, produzidas fora dos cursos de pós-graduação, não foram aqui analisadas.

1. Monitoria de Mães

As conclusões apresentadas pelas dissertações sobre “Monitoria de mães” – Parra (1981) e Barros (1981) – não são passíveis de generalização. Os trabalhos foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva de estudos avaliativos e certos cuidados metodológicos não foram tomados. Os estudos não questionam o que está por detrás do incentivo ao uso da monitoria de mães. Deixam de analisar a fragilidade de se tentar expandir serviços que se utilizam da mão-de-obra voluntária, quando é notório que os programas dependem de uma série de condicionantes, onde a existência de lideranças tem o seu destaque.

Parece não ser recomendável continuar investindo na avaliação de programas que reforçam a exploração da força de trabalho. O âmago da questão é obter uma participação da família no processo de educação da criança. Assim, há que se investir em estudos sobre formas alternativas para instrumentalizar os pais e as crianças, no sentido

de intervirem com voz ativa nos rumos da sua escola e, também, da sociedade brasileira, onde estão inseridos.

2. Política de Educação Pré-Escolar

As pesquisas que trabalharam o tema denominado "Política de educação pré-escolar" apresentaram contribuições significativas.

Kremmer (1980) demonstra as contradições existentes entre o discurso oficial e a prática de educação pré-escolar; desvenda a fragilidade dos pressupostos da educação compensatória e explicita a necessidade de se instrumentalizar as crianças para atuarem na sociedade desigual.

Barduni (1981), em sua avaliação do trabalho da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em 1980, no que tange à criação e manutenção de classes de Jardim de Infância, comprova a ausência de uma política condizente com os princípios de um planejamento efetivo.

Schultz (1983) confirma análises feitas por Krammer (1980) e demonstra a não-concretização da formação do professor em seus diversos níveis, na forma do discurso contido nos documentos.

Conseguiu-se um avanço significativo na denúncia da distância que existe entre o que se apregoa e o que se faz para atender à criança em idade pré-escolar e na análise da fundamentação da educação compensatória. Entretanto, Krammer (1980) deixa apenas algumas indicações de uma proposta alternativa, baseada em Snyders. É preciso desenvolver novos estudos, explicitando melhor esta proposta, seu significado, alcance, limitações e possíveis estratégias de como instrumentalizar os professores da pré-escola para operacionalizá-la. Este parece ser o grande desafio para as novas pesquisas na área.

3. Aspectos Quantitativos do Atendimento

Trabalhos sobre "aspectos quantitativos do atendimento", sem maiores esforços para interpretar a diversidade de dados levantados, têm sua importância quando dados oficiais não são disponíveis. Este é um dos méritos dos estudos de Napolini (1975) e Silva (1982).

Hoje os setores responsáveis pelas estatísticas oficiais estão agilizando seus serviços, fornecendo um maior volume de informações, com uma menor defasagem entre a data do levantamento e sua publicação. Assim, o pesquisador que necessitar dessas informações deve se questionar sobre a oportunidade ou necessidade de coletar e sistematizar certos dados estatísticos. É preciso lembrar que esta etapa deve ser apenas um momento da pesquisa que precisa ser superado, tendo em mente o alcance de análises mais significativas.

4. Pré-Escola e Rendimento nas 1^{as} séries do 1^o Grau

Hees (1980) e Sá (1981), nas conclusões de seus estudos sobre frequência a programas de educação pré-escolar e rendimento nas primeiras séries de 1^o grau, constatarem que a pré-escola contribui favoravelmente para o desempenho de crianças nas primeiras séries do 1^o grau. Estas constatações coincidem com os achados de Smilansky (1979). Entretanto, na mesma pesquisa, o autor apresenta dados que questionam a manutenção dos ganhos a partir da 3^a série do 1^o Grau. A questão é polêmica. Lawrence

Schweinhart e David P. Weikart (1980)² apresentam dados de estudos longitudinais que demonstram ganhos significativos em todas as séries. Estes autores acompanharam pré-escolares até a idade de 19 anos. A limitação destes trabalhos e outros similares está no fato de serem úteis somente para apontar probabilidades que, dependendo da amostra, têm conclusões limitadas a um universo muito restrito.

Sobre o tema, parece ser mais produtivo investir maiores recursos em pesquisas que procurem valorizar a cultura do pré-escolar, tendo como ponto de partida a exploração de aspectos que seus membros consideram positivos. Esta valorização não significa que se aceite o imobilismo subjacente nos argumentos daqueles que vêem as crianças de diferentes segmentos sócio-econômicos como portadoras de culturas singulares que precisam permanecer em seu estado de conhecimento fragmentário e limitado, para não perderem sua identidade cultural. É necessário trabalhar o cabedal da criança sem, contudo, cair na perspectiva do naturismo, que não visualiza a necessidade dela se apropriar do conhecimento vigente, aspecto relevante de sua instrumentalização para conquistar espaço na sociedade adversa que a marginaliza.

Será fecundo incentivar experiências que tirem proveito das diferenças culturais, no sentido de levar a criança a explorar uma linha de raciocínio coerente, que facilite a compreensão de sua realidade, das limitações cognitivas, culturais, e, também, da potencialidade da mudança. Assim, o professor estará trabalhando para que, numa perspectiva mais ampla, ao longo de um processo, o cidadão insira-se num projeto de mudança da sociedade.

Trabalhos nessa linha poderão obter resultados mais significativos em termos de mudança e, certamente, os resultados não irão se restringir às primeiras séries do 1º grau.

5. Objetivos da Pré-Escola

Rhone (1977) analisa as pré-escolas de Belém e conclui que seu objetivo é preparar a criança para entrar no primeiro grau. A pesquisa não identifica uma preocupação da pré-escola em satisfazer todo o processo do desenvolvimento infantil. Constata que a própria atividade lúdica serve de instrumento para se obter resultados, entre os quais, predomina o preparo para o 1º grau.

Fonseca (1978) conclui que os objetivos da pré-escola são educar, assistir e recrear dentro de uma perspectiva de educação compensatória, tendo a assistência alimentar e sanitária como forma de atender ao princípio de igualdade de oportunidades.

Segundo Hardman (1978), os objetivos que os professores atribuem à pré-escola diferem dos objetivos contidos nos documentos do MEC. Para a autora, tudo indica que o professor tem uma visão unilateral e distorcida dos objetivos da educação pré-escolar e esta decorre de sua formação pedagógica inadequada p. 133-4.

Os autores deixam de abordar, entre outras, duas questões importantes, a saber: Quais são os objetivos a longo e a curto prazo da educação pré-escolar e como estes se interrelacionam? Quais os valores que estão por detrás destes objetivos?

O tema "Objetivo da pré-escola" é um veio que precisa ser explorado. Parece, contudo, que essa exploração deve ocorrer na linha dos trabalhos mais recentes, onde a especificidade do pedagógico é retomada, não como entidade isolada, mas no contexto

² Dados do trabalho destes autores foram citados pelo California State Department of Education - Special Education Reporter, Fevereiro de 1982.

da totalidade da sociedade. Há que se deixar de lado posições questionáveis, como a que atribui aos centros pré-escolares uma ação corretiva das desigualdades sociais.

6. Desnutrição e Aprendizagem

As dificuldades metodológicas encontradas pelos pesquisadores que trabalham o tema "Desnutrição e aprendizagem" têm levado a que se chegue a resultados controversos sobre a correlação entre estas variáveis. O estudo de Dantas (1976) comprova que a criança em estado de desnutrição pode apresentar um bom desenvolvimento cognitivo, desde que participe de um programa de estimulação intelectual. Tais resultados, ainda que não conclusivos, vêm reforçar a idéia de que não se pode mais valer-se de estudos que simplificam a investigação do problema para eximir a responsabilidade da escola no seu compromisso com a especificidade do pedagógico e com a competência técnica dos educadores.

7. Proposta Curricular

Os estudos centrados na apresentação de novas propostas curriculares acrescentaram boas contribuições.

Assis (1976) comprova a viabilidade de um método pedagógico baseado na teoria piagetiana. Confirma que crianças de diferentes níveis sócio-econômicos, ao frequentarem classes experimentais, passando por um processo de solicitação do meio, foram capazes de conquistar o estágio operatório concreto, enquanto que nenhuma criança do grupo-controle conseguiu alcançar este estágio no mesmo período de tempo. A grande limitação da proposta da autora é a influência da visão empirista que permeia o trabalho. A idéia de que a criança carente é um receptáculo vazio predomina sobre a visão realmente construtivista. Este enfoque incentiva o uso de situações artificiais que deixam em segundo plano as motivações da criança concreta. Assim, corre-se o risco de incentivar a aplicação de exercícios para que a criança alcance, de forma fragmentada, conceitos de conservação, seriação, quantificação e classificação, principalmente quando variações desses mesmos exercícios são utilizadas com provas para verificar se a criança atingiu o estágio operatório concreto.

Almeida (1981) apresenta uma proposta bem fundamentada de arte-educação na pré-escola, onde privilegia o processo criador, ativo e estimulador da consciência. Tece considerações importantes sobre o envolvimento do aluno no processo de avaliação em arte. Defende a necessidade da avaliação referir-se, também, a aspectos qualitativos e de desempenho, ao invés de se limitar a aspectos quantitativos e de competência. Discute, ainda, a necessidade de se formar educadores voltados para a realidade concreta e comprometidos com sua modificação.

Queluz (1981) apresenta, baseado no enfoque humanista, contribuições interessantes em sua proposta curricular. A própria formulação do trabalho se destaca porque, num crescente, consegue levar o leitor à compreensão da vinculação da teoria com a prática que está sendo proposta. Acredita-se que a proposta formulada pela autora auxilie bastante na definição de novas propostas. No entanto, é preciso que estas levem em consideração aspectos questionáveis da abordagem rogeriana. Sharp e Green (1975), citados por Sarup (1980: 78-9), afirmam que tal abordagem: 1) não estimula o desenvolvimento da autonomia e do eu; 2) afasta a criança emocionalmente da sociedade e dos seus problemas; 3) estimula a manutenção do *status quo*; e 4) é utópica.

É oportuno e necessário incentivar pesquisas sobre o tema propostas curriculares. No Brasil, muitas unidades da federação não possuem um currículo devidamente embasado e articulado por uma teoria consistente. Outras possuem apenas uma listagem de atividades precedidas, principalmente, de algumas considerações genéricas sobre a importância da faixa etária. Um outro argumento que reforça a necessidade de se incentivar a elaboração de novos trabalhos nesta área, refere-se à diversidade de realidades onde as propostas são executadas. O grande desafio é a elaboração de propostas com e a partir do professor, pois existem alternativas elaboradas com muito esmero e fundamentação teórica, vindas de cima para baixo que, na prática, não funcionam. É preciso um esforço maior no sentido de conhecer o professor, sua prática, suas potencialidades e dificuldades, visando a instrumentalizá-lo para participar na própria criação do currículo que vai executar. O comprometimento técnico e político do educador é um componente importante a ser vivenciado pelos professores envolvidos neste processo.

8. O Cotidiano da Pré-Escola

Quanto às atividades desenvolvidas em instituições pré-escolares de São Carlos, Rodrigues (1980) conclui que a forma como estão estruturadas estimula muito pouco o desenvolvimento cognitivo, a criatividade, o raciocínio e o pensamento. Verificou que a formação de hábitos é um dos objetivos mais evidentes da pré-escola. Outros trabalhos sobre o cotidiano da pré-escola precisam ser incentivados, principalmente aqueles que, partindo de abordagens como a antropológica, etnográfica ou sociológica, possam apresentar contribuições significativas para se repensar a capacitação dos educadores pré-escolares e a questão da formulação de propostas curriculares contextualizadas, que trabalhem, a partir dos aspectos considerados positivos, a cultura da criança, no sentido de desenvolver os conhecimentos que ela precisa para compreender a realidade, as contradições a que está submetida, as limitações do seu meio e a potencialidade da mudança.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos Cedes*, São Paulo (9): 8-26, 1984.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Faz-se arte na pré-escola? uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1981. 3v. tese (mestrado)
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1976. 169p. tese (doutorado)
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Teses em educação*; 1981-1982. Belo Horizonte, 1983.
- _____. *Teses em educação*; 1983. Belo Horizonte, 1984.
- AZANHA, J. Mário Pires. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo, Edart, 1975.
- BARDINI, Suzana Santos. *Criação e manutenção de classes pré-escolares: a política educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1981. 171p. tese (mestrado)

- BARROS, Maria Isabel Sebenello. **Análise do programa de treinamento para mães-monitoras do Departamento de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. 114p. tese (mestrado)
- BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Brasília, INEP, 1973-1983. v.21-28.
- BOLETIM DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Fundamental, 1975-1979. v.1-9.
- BOLETIM DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1980. v.10.
- BOLETIM INFORMATIVO SOBRE O PRÉ-ESCOLAR. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Superior, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1981-1984. v.1-10.
- BRANDÃO, Zaira et alii. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil; 1971-1981**. Rio de Janeiro, IUPERJ/INEP, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**. Brasília, 1979.
- _____. **Secretaria Geral. Catálogo do banco de teses**. Brasília, SEINF, 1976-1982. 5v.
- _____. **Programa nacional de educação pré-escolar**. Brasília, Coordenadoria de Comunicação Social, 1981.
- CAMPOS, Maria Malta et alii. **A creche e a pré-escola**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39):38-42, nov. 1981.
- CASTRO, Claudio de Moura. **Dissertando sobre dissertações**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**. Brasília, 1979. p.31-50.
- COSTA, Messias. **Determinantes do rendimento escolar: identificação, síntese, análise e interpretação dos resultados das pesquisas realizadas no Brasil**. Brasília, UnB/INEP, s.d.
- CUNHA, Luis Antonio. **Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**. Brasília, 1979. p.3-15.
- CURY, Carlos R. J. et alii. **Avaliação de estudos e pesquisas sobre profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil**. Belo Horizonte, UFMG/INEP/FUNDEP, 1983.
- DANTAS, Jovelina Brasil. **Desnutrição e aprendizagem; experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de crianças em vários estados nutricionais**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1976. 149p. tese (mestrado)
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1980.
- DI DIO, Renato Alberto T. **A pesquisa educacional no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 518-26, out./dez. 1974.
- EBEL, Robert L. **Limitações da pesquisa básica em educação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 52 (115): 57-69, jul./set. 1969.
- FONSECA, João Pedro. **Educar, assistir, recrear; um estudo de objetivos da pré-escola**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1978. 148p. tese (mestrado)
- _____. **Educar, assistir, recrear; um estudo de objetivos da pré-escola**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1981.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sánches. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa**

- educacional: um estudo sobre as dissertações do mestrado em educação da UnB, 1976-1982. Brasília, Universidade de Brasília, 1982. 201p. tese (mestrado)
- GASS, Eny Lea. Escala para identificação de distúrbios observáveis do desenvolvimento que podem afetar a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças de 4 a 6 anos. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980. 74p. tese (mestrado)
- GATTI, Bernardete A. Educação. In: AVALIAÇÃO e perspectivas. Brasília, CNPq, 1982. v.1, p.448-62.
- GOLDBERG, M.A. Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau: objeto de pesquisa. In: _____ et alii. Seletividade econômica no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, ANPED/CNPq, 1981.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 55(122):209-41, abr./jun. 1971.
- _____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 496-500, out./dez. 1974.
- HARDMAN, Terezinha Pombel O. A educação pré-escolar do ponto de vista do seu professorado: um estudo do Município de Niterói. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1978. 154p. tese (mestrado)
- HEES, Martha Pereira das Neves. Frequência ao programa de ampliação da educação pré-escolar – PAEPE – e rendimento da 1ª série do 1º grau. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1980. 125p. tese (mestrado)
- HOFLING, Luciana Maria G. A pesquisa científica na área da educação e sua contribuição ao desenvolvimento da teoria e da práxis educacional no Brasil. *Reflexão*, Campinas (14):32-56, maio/ago. 1979.
- KAMII, Constance. It all depends on your theory. In: REUNION DE CONSEJO DE LA ORGANIZACION MUNDIAL PARA LA EDUCACION PREESCOLAR. Libro de resúmenes. Santiago, OMEP, 1984. p.1-24.
- KRAMMER, Sonia. História e política da educação pré-escolar no Brasil: uma crítica à educação compensatória. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980. 166p. tese (mestrado)
- LOBO, Elyane Aparecida A. C. Reis. O ensino da língua materna na pré-escola; contribuição para a formação de objetivos. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980. 119p. tese (mestrado)
- MEDLEY, Donald M. Teacher competence and teacher effectiveness: a review of process-product research. Washington, American Association of College for Teacher Education, 1977.
- MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46):67-72, ago. 1983.
- _____. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. s.n.t. mimeo.
- MITRA, Shib K. Uma avaliação da pesquisa educacional americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 527-34, out./dez. 1974.
- NASPOLINI, Antenor Manuel. Educação pré-escolar e igualdade de oportunidades. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975. 147p. tese (mestrado)
- PARRA, Marcia Letícia de Vasconcelos. Monitoria de mães: avaliação de desempenho. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. 161p. tese (mestrado)

-
- PATTO, Maria Helena Souza. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.
- QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança: uma proposta curricular*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. 115p. tese (mestrado)
- RHONE, Lila de Araújo. *Vida pré-escolar: tempo de brincar?* Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977. 176p. tese (mestrado)
- RODRIGUES, Germano de Souza. *Atividades desenvolvidas em instituições pré-escolares em São Carlos -- um estudo preliminar, a partir de relatório de professores*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1980. 170p. tese (mestrado)
- ROSA, Lutero Oliveira. *Educação pré-escolar: análise crítica de dissertações e teses (1973-1985)*. Brasília, Universidade de Brasília, 1985. 179p. tese (mestrado)
- SÁ, Maria Iracema de. *A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola de primeiro grau*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1979. 138p. tese (doutorado)
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *O pré-escolar -- um estudo de leis e normas oficiais*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983. 141p. tese (mestrado)
- SILVA, Anil Therezinha Oliveira de Assis e. *A pré-escola no município de Cuiabá; subsídios para um diagnóstico*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1982. 145p. tese (mestrado)
- SMILANSKY, M. *Priorities in education: pre-school; evidence and conclusions*. Washington, World Bank, 1979. (Staff working paper, 323)
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2.ed. Lisboa, Moraes, 1981.
- TRIGUEIRO, Durmeval. *Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 481-95, out./dez. 1974.
- WEIKART, David et alii. *The cost -- effectiveness of high quality early childhood programs*. Ypsilanti, Michigan, Center for the Study of Public Policies for Young Children, High/Scope Educational Research Foundation, 1982. mimeo.

Recebido em 4 de abril de 1986

Lutero Oliveira Rosa, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Viçosa, coordenando atualmente o Programa de Apoio à Integração Universidade X Educação Pré-escolar da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

This research characterises and analyses 17 masters and two doctoral theses presented at institutions located in the states of Rio de Janeiro and São Paulo, between 1973 and 1983. The critical analysis was based upon the following categories: relevance of the studies and themes, internal coherence, limitations, generalizations of the results and viability of the proposal. Within this collection of studies, the most frequent themes observed were: mothers as monitors, political aspects of pre-school education, pre-school objectives and curriculum proposals. The empirical method was most frequently applied, but statistical treatment was not specially relevant. An important influence in the studies that support compensatory education as a logical

option for pre-school education programs was observed. This research also points out the principal contribution given by the studies analyzed, the advance of knowledge in various areas, the embryonic nature of some studies and correlated aspects that need further investigation.

La recherche est constituée par la caractérisation et l'analyse de 17 dissertations de maîtrise et deux thèses de doctorat défendues en institutions situées aux Etats de Rio de Janeiro et São Paulo, pendant la période de 1973 à 1983. L'analyse critique est faite à partir des catégories: importance du sujet et de l'étude, cohérence interne, limitations de l'étude, généralisation des résultats et viabilité de la proposition. On observe à l'ensemble des travaux analysés une plus grande incidence d'études sur les thèmes suivants: Aide de Mères, Aspects de la Politique d'Education pré-élémentaire, Objectifs de l'Ecole Maternelle et Proposition Curriculaire. La méthode empirique est la plus utilisée, mais la statistique n'occupe pas l'importance qui mérite. On constate une influence remarquable d'études qui défendent l'éducation compensatoire comme une choix logique pour les programmes du pré-élémentaire. Cette recherche présente aussi les principales contributions des travaux analysés, l'avancement de la connaissance aux plusieurs thèmes, le caractère encore en germe des contributions de quelques travaux et aspects qui doivent être approfondis.

La investigación se constituye de la caracterización y análisis de 17 trabajos de maestría y dos tesis de doctorado defendidas en instituciones ubicadas en los Estados de Rio de Janeiro y São Paulo, en el período de 1973 al 1983. El análisis crítico se realiza a partir de las siguientes categorías: relevancia del tema y del estudio, coherencia interna, limitaciones del estudio, generalización de los resultados y probabilidad de llevarse a cabo la propuesta. Se ha observado en el conjunto de los trabajos analizados mayor incidencia de estudios sobre los siguientes temas: Monitoría de las Madres, Aspectos de la Política de Educación Preescolar, Objetivos de la Preescola y Propuesta para el Currículum. El método empírico es el más utilizado, pero el tratamiento estadístico no ocupa en ellos la necesaria relevancia. Se ha constatado una influencia muy grande de estudios que defienden la educación compensatoria como alternativa lógica para los programas de atendimento al niño preescolar. Esta investigación muestra, también, las principales contribuciones de los trabajos analizados, el progreso del conocimiento en los diversos temas, el carácter todavía embrionario de algunos trabajos y los aspectos que necesitan de aprofundamiento.

Segunda Edição

Extensão universitária no Brasil*

Vanilda Paiva

Introdução

As atividades de extensão universitária tiveram início na Inglaterra no século passado e, pouco depois, foram adotadas também pelas universidades norte-americanas. Lester Smith assinala que o ano de 1867 marca o início do movimento inglês que nasce vinculado à nova concepção de educação de adultos que surgia na Europa. Esta concepção sublinhava a idéia de uma “educação continuada”, afastando-se, desta forma, da concepção geral de que este tipo de educação só é dirigido às classes menos favorecidas, com o objetivo de informá-las e educá-las.¹ A nova concepção afirmava que a educação não devia terminar na infância, mas continuar durante toda a vida, haja visto que somente na maturidade pode o cidadão dar continuidade, com eficácia, a certos estudos essenciais. Com base em tal concepção, surgiu a extensão universitária, caracterizando-se como um conjunto de atividades de iniciativa da Universidade como instituição, a fim de difundir a cultura e oferecer oportunidades de educação continuada a uma grande parte da população (dessa população adulta que não se encontra na universidade mas pode ser atendida por uma programação elaborada para ela no meio universitário), procurando atender às necessidades específicas de determinados setores através da promoção de cursos breves e de outras atividades.

Na América Latina, a extensão universitária foi introduzida há algumas décadas, através das universidades uruguaias e argentinas. No entanto, adaptando-se ao novo contexto e ao conceito de educação de adultos ainda vigente nestes países, ou seja, aquele que preconiza a alfabetização e a educação básica das classes menos favorecidas da população –, a extensão universitária latino-americana tratará de desenvolver não somente atividades dirigidas à difusão cultural e à ampliação das oportunidades de educação continuada em geral, mas também e principalmente de organizar programas de educação básica para as massas e do desenvolvimento de comunidades rurais, incluindo atividades assistenciais.

* Este trabalho foi inicialmente publicado em espanhol pela Revista *Nueva Sociedad*, San José (15):68-83, nov./dez. 1974. A tradução ficou a cargo do Professor Juscelino Mafrá de Oliveira, Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

¹ SMITH, Lester. *Education*. Middlessex, Penguin Books, 1966, p.17. Certamente que no movimento estavam também presentes um certo grau de humanitarismo e a intenção de “acalmar” os trabalhadores, como o demonstra Brian Simon (*Education and the labour movement – 1870*) 1920, London, 1965). No entanto, nesse momento, já começava a surgir a nova concepção de educação de adultos, que ia além da idéia de uma educação destinada a uma só classe social.

No Brasil, a extensão universitária é muito recente; data da década dos anos 60. Além disso, não só o conceito mas também as finalidades desse tipo de atividade universitária tem sofrido variações muito significativas. No começo dos anos 60, entidades estudantis foram responsáveis pela organização de alguns programas de educação de adultos, com a ajuda de professores universitários. Estas iniciativas, ainda que apoiadas nos esforços de elementos integrados à vida universitária, não contemplavam a universidade como instituição, exceção feita ao Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, criado em 1962. Neste serviço, com a ajuda da equipe técnica do SEC, Paulo Freire sistematizou seu método para a educação de adultos. A partir do SEC foram iniciadas as experiências com o referido método e organizadas atividades culturais para a população pernambucana; este primeiro movimento só teve uma breve existência. Haja visto que não conseguiu sobreviver ao golpe de estado de 1964. Observamos, em seguida, que na segunda metade dos anos 60 aumenta o interesse pela extensão universitária no Brasil. Os programas se multiplicam e alguns deles ganham amplitude nacional. Mas estes programas que assumem formas variadas, têm agora também novos objetivos. A preocupação em prestar serviços à comunidade está também presente na nova forma que assume a extensão universitária brasileira; no entanto, sua principal preocupação é de caráter político-pedagógico.² Estudaremos as características desses movimentos, que já nasceram integrados na estratégia educacional do governo posterior a 1964, abordando os CRUTAC (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária) e o Projeto Rondon.

Os CRUTAC

O programa que recebeu o nome de CRUTAC e que cada dia se multiplica no País, como iniciativa de diversas universidades, nasceu no Nordeste em 1966 na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte. A idéia que deu origem a tal iniciativa surgiu no ano anterior e ganhou força quando o reitor da Universidade, em visita aos Estados Unidos a convite do Departamento de Estado, apresentou-a a algumas universidades norte-americanas e recebeu caloroso estímulo. Quando retornou foi criado o programa, no qual alguns querem ver a influência de iniciativas tais como a dos "Voluntários da Paz", com o objetivo de proporcionar oportunidades de treinamento aos universitários no interior do estado e ajuda às comunidades rurais. A princípio se acentuou este objetivo, como consequência do espírito humanitarista que dominava os administradores da Universidade nesse período, engajado nos propósitos do novo governo brasileiro de combate à pobreza e "o potencial subversivo" que a acompanharia. Teve também o propósito de preencher os vazios deixados pelo cancelamento ou a diminuição das atividades dos movimentos de educação popular e desenvolvimento comunitário do período anterior a 1964.

² Trataremos somente dos movimentos de âmbito nacional. Isto não exclui, naturalmente, a existência de programas menores da iniciativa de escolas superiores isoladas ou de algumas universidades que oferecem, à população em geral, cursos breves - periódicos e esporádicos - principalmente no interior do País. A Universidade Católica do Rio de Janeiro, por exemplo, realiza cursos de administração que admite alunos com escassa formação escolar; o conjunto universitário Cândido Mendes, também no Rio de Janeiro, promove cursos deste tipo nas cidades periféricas do Rio de Janeiro.

Humanitarismo, ação comunitária e "entusiasmo pela educação"

Os primeiros passos do programa CRUTAC foram determinados pelo oferecimento à universidade de uma maternidade no município de Santa Cruz (que há muitos anos estava fechada, como tantas outras no Nordeste brasileiro) com a observação de que fora utilizada como unidade de treinamento dos estudantes de medicina, proporcionando assistência médica à população do município e sua área de influência. A proposta era muito natural, haja visto que a universidade do estado nasceu graças à iniciativa de um grupo de professores da Faculdade de Medicina, a qual se encarregava, tradicionalmente, da atenção hospitalar e sanitária da população em geral, através do Hospital das Clínicas da Maternidade.³ Portanto, a universidade tinha uma forte tradição de prestação de serviços assistenciais na área de saúde e o novo programa deveria somente ampliar esta assistência a alguns municípios do interior do Estado. No entanto, esse propósito inicial foi ampliado e a universidade resolveu utilizar, nas atividades de extensão, conseqüentemente na realização do programa, não só os estudantes da área de saúde mas todos os estudantes. O plano ganhou amplitude e deixou uma programação médico-sanitária para se converter em um plano de ação comunitária. A área de atuação potencial do programa deixou de ser o município de Santa Cruz para abarcar todo o Estado, através dos seus 16 "centros" em que foi desmembrado. A região agreste, com os onze municípios localizados em torno de Santa Cruz (e conjuntamente denominados "centro nº 1" experimental), foi escolhida para o início da ação que, aos poucos, deveria estender-se a todos os outros centros.

O humanitarismo que esteve presente na criação do programa tem persistido no seu desenvolvimento. Porém tem sido disfarçado pela adoção da metodologia de desenvolvimento comunitário e pelas tentativas de dar ao programa um caráter predominantemente educativo e assistencial. Estas tentativas levam os seus promotores a pretensões ingênuas e idealistas, ao tentar encontrar uma "metodologia de combate ao subdesenvolvimento" com base na educação. Nesta "reorganização ideológica" do programa, o "entusiasmo pela educação" transformou o humanitarismo sanitário inicial em algo mais sofisticado: a salvação dos nordestinos estaria na educação — individual e comunitária — que lhes seria dada pela universidade através do programa. Em nome do homem era minimizada a importância dos fatores infra-estruturais do processo de desenvolvimento: a universidade deverá atuar sobre o aspecto super-estrutural do problema, haja visto que — para os dirigentes do CRUTAC — nenhum investimento seria útil "se o homem não está alfabetizado, não têm saúde, não têm consciência dos seus direitos e deveres, não tem capacidade operacional para o trabalho"⁴. A universidade deveria atuar verticalmente: o programa consistiria na "penetração da universidade no interior, civilizando, instruindo, levando grandes benefícios para as populações incultas e desassistidas"⁵. O homem do interior teria assim uma oportunidade de participar da cultura, de se tornar civilizado, através da ação da entidade que representava "a cultura" que se queria levar aos que "não têm cultura".

³ Os hospitais da Universidade eram praticamente os únicos que se encontravam em funcionamento no Estado. O governo não dispunha de recursos para por em funcionamento as numerosas instalações hospitalares existentes em todo o estado.

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. CRUTAC. 4. cd. Natal, Imprensa Universitária, 1968. p.6.

⁵ *Ibidem*. Ver também CRUTAC. O problema da educação no Estado do Rio Grande do Norte. Natal, Imprensa Universitária, 1972.

O prejuízo contra o analfabeto que, em geral, acompanha o “entusiasmo pela educação”, se fez presente na ideologia oficial do CRUTAC. A causa principal da miséria em que vivem as populações do Nordeste não estaria nas estruturas econômico-sociais do País e da região, mas sim na incapacidade do homem analfabeto e “indolente” de utilizar de maneira adequada os recursos disponíveis. A missão da universidade seria levar programas de alfabetização a este homem, provocar mudanças de atitudes na população, através da educação comunitária para que o desenvolvimento pudesse ser alcançado em “paz e em ordem”.

Disputas oligárquicas e combate à subversão

O humanitarismo e o “entusiasmo pela educação”, no entanto, não foram suficientes para o surgimento do programa e a forma como se desenvolveu mais tarde. Temos que compreender, também, o papel das lutas oligárquicas em tudo isso. Nas últimas décadas (especialmente nos anos 60) as oligarquias tradicionais (famílias Mariz e Rosado, especialmente) sofreram duros golpes no Estado, pois tiveram que entregar o poder a uma minoria oligárquica dissidente. As oligarquias tradicionais lograram, no entanto, com base em seu prestígio no âmbito federal, criar a universidade do Estado e manter sua influência sobre ela. Esta representava uma enorme fonte de poder, haja visto que suas disponibilidades financeiras (federais) eram de grande vulto diante dos escassos recursos da pobre administração estadual. Além disso, depois de 1964, a oligarquia tradicional logrou multiplicar sua influência diante do governo federal em detrimento da dissidência oligárquica, e isto tem-se refletido nas ambições da Universidade em estender seu campo de ação.

No Nordeste brasileiro, a oligarquia dissidente sempre tem apoiado os programas de educação de massa, em oposição às oligarquias tradicionais detentoras do poder. Neste caso específico, eram setores situados nas oligarquias tradicionais — nesta ocasião fora do poder — os que, através da universidade pretendiam levar as mudanças ao campo, por meio da educação. A universidade começa então a atuar sob o controle de setores aliados à oligarquia dissidente no poder. Isto poderia significar a possibilidade de provocar um futuro desequilíbrio eleitoral em áreas de influência política de outros grupos, na medida em que o programa de alfabetização fizera aumentar o número de eleitores. E como o programa incluía a prestação de serviços assistenciais — e toda população estava consciente de qual grupo político apoiava a ação da universidade — as atividades de extensão poderiam resultar, também, em um aumento do prestígio político desses grupos em áreas que não lhe “pertenciam”. Apesar de tudo isso, não podemos dizer que tais motivações foram muito explícitas no programa. Ao contrário, a universidade insistia em que sua ação estava pautada acima das lutas políticas do Estado, “alheia às cores partidárias”⁶. Claro está que a forma como a universidade tem conduzido sua ação e enfocado as implicações políticas desta ação representa uma modificação significativa na forma como a luta política era levada tradicionalmente no Estado, onde ocorriam freqüentes mortes e subsistiam inimizades muito arraigadas. Na realidade a universidade, com o novo programa, era proposta como uma estrutura substitutiva da ação do Estado. As funções que a administração estadual, conduzida pela oligarquia dissidente, não sabia ou não podia suprir, eram levadas a cabo pela insti-

⁶ Ibidem, p.7.

tuição que respaldava o grupo contrário e que dessa forma, demonstrava certo interesse pela sorte do povo.

Se considerarmos o objetivo de provocar mudanças de atitudes na população local, explícito no programa, é discutível a possibilidade do CRUTAC quanto à hipótese de contribuir de modo expressivo para o crescimento simultâneo do prestígio da oligarquia tradicional nessas áreas.

A contradição de objetivos dependeria, neste caso, de uma explicitação do que verdadeiramente se pretendia com esta “mudança de atitudes”, se significava algo mais, além da simples mudança de influência de grupos oligárquicos sobre a população (o que nunca ficou claro no programa). Em qualquer desses casos, é certo que tão importante como garantir sua sobrevivência ou o fortalecimento de seu prestígio no interior era, para essas oligarquias, fazer crescer sua influência no âmbito federal. Com o novo governo militar, a prática de eleições não parecia assegurada por muito tempo e com os novos meios institucionais (cassações, especialmente) a influência a nível federal, ganhou no entanto maior relevância, haja visto que o próprio governo brasileiro passou a controlar a influência local e a favorecer determinados grupos. Tratava-se, então, de se impregnar da ideologia do desenvolvimento dos militares e de tentar contribuir para o pretendido progresso assegurando a continuidade do prestígio já obtido. Esta ideologia do progresso era acompanhada pela pretensão de — através da ação educativo-assistencial — eliminar as causas do alto potencial subversivo do Nordeste: incutir nas massas atitudes favoráveis à ordem econômico-social e política do País e a seu desenvolvimento dentro dessa ordem, prestando assistência e educação básica a populações tradicionalmente abandonadas, demonstrando assim o interesse do novo governo pelo povo.

A busca de uma metodologia contra o subdesenvolvimento

O CRUTAC pretendia representar uma preocupação pelo desenvolvimento, o qual — segundo os promotores do programa — se fazia sentir, no momento de sua criação, “com a máxima intensidade em todos os setores da vida nacional”⁷. Sua tarefa principal seria preparar o terreno para “a comunhão e harmonia dos ideais do progresso e dos princípios que devem reger a paz, a justiça, a ordem e a disciplina que fundamentam o equilíbrio social e a felicidade dos povos”⁸. A preocupação pelo desenvolvimento se acompanha, nestas circunstâncias, do desejo de evitar conflitos sociais, de combater as causas das “fermentações sociais”, de promover o progresso dentro da ordem e da disciplina de universitários e comunidades. Para alcançar seus objetivos, a universidade deveria combater as ações isoladas, incentivar e coordenar iniciativas de outras entidades (como Sudene, Usaid, entidades federais) no que concerne à obra de infraestrutura na região do programa, e atuar diretamente sobre os aspectos super-estruturais do subdesenvolvimento. Era então, o já tradicional método de “organização e desenvolvimento da comunidade” — introduzido no País na década de 40 e amplamente utilizados na década seguinte pela campanha de educação rural, com resultados precários, e objeto de críticas em todo o mundo nos últimos anos — apresentando como uma fórmula salvadora, como um método capaz de resolver os problemas do subdesenvolvimento, afastando-se de qualquer consideração dos problemas estabelecidos pelas

⁷ Ibidem, p.10.

⁸ Ibidem, p.8.

estruturas sócio-econômicas da região e do País. Esta fórmula — e o ativismo que lhe corresponde — se opunha ao que o programa qualificava como “teoricismo inconsequente” das esquerdas, quando estas abandonaram a possibilidade de ações concretas deste tipo, e sublinha o caráter estrutural dos problemas do Nordeste.

O programa pretendia oferecer ao Estado e à Nação uma imagem redentora da universidade brasileira que, dessa forma, se mostraria apta para solucionar os problemas nacionais (em termos metodológicos). Por isso, o programa começava em uma área piloto; porém, uma vez demonstrada sua eficácia no combate ao subdesenvolvimento, a aplicação do mesmo método e da sua estrutura organizacional redimiria o interior do Estado e constituiria um modelo para ser imitado por outros estados e regiões com problemas semelhantes. Era a cultura universitária do Nordeste que — à luz dos conhecimentos acadêmicos de seus membros — propunha a solução metodológica para os problemas da região. Os promotores afirmavam que “o CRUTAC era a primeira tentativa séria de desenvolvimento integrado. Se se fizesse uma análise da pobreza e da miséria dos municípios brasileiros, poder-se-ia ver que a estagnação resultou da incapacidade técnica e administrativa dos municípios em promover seu desenvolvimento. A ausência de uma mentalidade dirigida em direção ao crescimento deu como resultado o subdesenvolvimento e a pobreza generalizada”⁹. O CRUTAC, em consequência, atuaria “na descoberta dos valores humanos existentes em cada comunidade”, trabalhando na organização de grupos promotores do desenvolvimento.

Treinamento universitário e ação político-pedagógica

A perspectiva inicial do programa subestimou o papel do treinamento universitário. No entanto, o estudante passou a desempenhar, progressivamente, um papel de maior importância no CRUTAC. A princípio se pensava no treinamento dos estudantes das áreas de saúde (medicina, odontologia e farmácia) no Hospital Maternidade de Santa Cruz, de maneira que a presença dos estudantes não fosse essencial para o funcionamento do Hospital, pois a Universidade havia contratado professores para esse fim. Com a extensão do programa a outros onze municípios com atendimento semanal e a perspectiva de atender a todo o Estado em um futuro próximo, o papel do estudante cresceu e o treinamento passou a ser obrigatório. Por outro lado, a mera atuação no setor de saúde era insuficiente e não preenchia os requisitos da “metodologia” que a Universidade pretendia inaugurar. Uma equipe interdisciplinar de profissionais passou a organizar atividades diversas (formação de grupos comunitários, educação de adultos, assistência técnica às municipalidades, nos setores econômicos e de engenharia, por exemplo) no interior, e o treinamento se converteu em obrigatório para todos os estudantes da Universidade.

Na medida em que o treinamento universitário passou a ser necessário, para levar adiante o programa, ele ganhou importância como objetivo do CRUTAC. A experiência na área rural daria vez à formação de profissionais adequados às necessidades e exigências das regiões do interior do País. Era uma oportunidade para que o estudante conhecesse “nesses quadros desconcertantes, de safras destruídas, de falta d’água, ali-

⁹ REVISTA COMEMORATIVA DO 1º ANIVERSÁRIO DO CRUTAC. Natal, UFRN, Imprensa Universitária, 1967. p.35. A identificação da ideologia do programa com a do governo pode ser observada também na linguagem, como, por exemplo, no uso da expressão “desenvolvimento integrado”.

mentos e trabalho para as famílias, como consequência da falta de conhecimentos técnicos, sem falar das doenças que afetavam a grande parte da população^{7,10}. A vivência dessa problemática daria ao universitário (o treinamento era obrigatório para os estudantes do último ano) a oportunidade de procurar soluções adequadas e de urgência, aos problemas surgidos num meio de condições desfavoráveis, obrigando-o a exercitar sua capacidade de iniciativa e improvisação. Por outro lado, a ação sobre o universitário não se limitava ao aspecto profissional. É possível identificar, no programa, seu caráter político ideológico, ainda que este objetivo não estivesse absolutamente explícito e não representasse o papel mais importante no programa. O que se procurava era mostrar, também ao universitário, quanto o governo militar se interessava pelo povo, patrocinando programas como o CRUTAC, por exemplo, e difundir entre eles as idéias que servem de base à atividade de extensão da universidade. Tratava-se de difundir, entre os estudantes, a convicção de que a pobreza, o pauperismo dominante no Estado, não era consequência da estrutura da sociedade, mas sim da falta de conhecimentos técnicos da população rural e da apatia do homem do campo.

Extensão e transformação do programa

Os quatro primeiros anos de funcionamento do CRUTAC demonstraram que sua estratégia de combate ao subdesenvolvimento não era muito eficaz, ainda que seus promotores continuassem convencidos de sua validade e resolvessem conseguir recursos para estender o programa a outras regiões do Estado — o que demonstra sua eficácia quanto ao aumento de prestígio do grupo promotor na esfera federal.¹¹ Com essa extensão fica mais uma vez comprovado que o treinamento universitário exercia um papel secundário no programa, haja visto que, para esta finalidade, poderia o CRUTAC funcionar somente nos doze municípios iniciais ou em um menor número deles. Para poder crescer dessa forma, o programa teve que contratar muitos profissionais recém-formados (que como universitários haviam sido treinados no CRUTAC), provocando um deslocamento positivo de profissionais liberais para o interior, ainda que de forma artificial. A escolha das áreas de trabalho, por sua vez, demonstrava também que os critérios políticos locais superavam qualquer consideração técnica, o que se tem refletido na precária rentabilidade do programa com relação ao seu objetivo de promover o desenvolvimento dessas áreas. Um estudo realizado pelo Centro Latinoamericano de Pesquisas Sociais na região escolhida pelo CRUTAC para sua experiência demonstrava, desde o começo, a impossibilidade de êxito de um programa desse tipo, em virtude das características estruturais dessa área do Estado.¹²

Apesar dos discutíveis resultados obtidos pelo programa, seu impacto no País tem sido significativo. Muitas outras universidades têm-se interessado pela experiência e foram criados muitos programas com o mesmo nome e com metodologia semelhante em vários Estados do Brasil, especialmente no Nordeste (Pernambuco, Ceará, Maranhão). Nessa transposição tem-se mantido a ideologia política do programa, mas temos

¹⁰ Ibidem, p.33.

¹¹ Partindo do início dos anos 70 a função do programa nas lutas locais tem mudado, haja visto que, com as eleições indiretas para o Governo do Estado, sob o total controle do Governo Federal, as oligarquias tradicionais recuperaram seu lugar na administração estadual, passando a Universidade a colaborar intimamente com o Governo do Estado.

¹² CLAPCS/Sudene. Diagnóstico sócio-econômico de uma região do Estado do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro, 1968. mimeo.

que observar, também, que as condições específicas dos outros estados e as motivações para a criação do programa, em outros lugares tem variado muito e isto se reflete nas características dos novos CRUTACs. Em muitos deles não existia o propósito de competir com a administração estadual e isto tem reforçado algumas vezes o caráter humanitarista do programa e, outras vezes, tem destacado a importância do treinamento universitário ou possibilitado uma ação mais racional da universidade em sua tentativa de contribuir para o desenvolvimento.

O Projeto Rondon

O Projeto Rondon não poderia ser caracterizado, facilmente, como um programa de extensão universitária, haja visto que não é oriundo da universidade. Nele, a universidade é somente uma instituição participante. No entanto, o projeto não só tem sido designado como um programa de extensão, mas também muitas universidades brasileiras têm se incorporado a ele, realizando por seu intermédio suas atividades de extensão. Por outro lado, o programa utiliza também as mesmas técnicas de "organização e desenvolvimento de comunidade" e tem outras características em comum com outros programas de extensão como o CRUTAC. Entre o projeto Rondon e o CRUTAC, ainda assim, existe uma diferença fundamental que diz respeito à clareza de seus objetivos de ação político-pedagógica em relação ao universitário e à racionalidade com que o projeto tem procurado alcançá-los.

A filosofia da Escola Superior de Guerra e o Projeto Rondon

O Projeto Rondon teve sua origem na síntese das idéias defendidas por professores da Universidade do Estado da Guanabara e por instrutores da Escola de Comando e Estado Maior, reunidos por ocasião da realização do Primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional, em outubro e novembro de 1966, por iniciativa daquela Universidade. Na discussão sobre o futuro projeto, os objetivos e filosofia, seus promotores decidiram que "somente as Forças Armadas poderiam abrigá-lo, protegê-lo e dar-lhe uma dimensão nacional"¹³ e com tal apoio o programa foi institucionalizado através do Ministério do Interior.

Nas bases filosóficas do projeto estão presentes as marcas do pensamento da Escola Superior de Guerra (ESG) não somente no que se refere à interpretação do fenômeno do desenvolvimento e a forma de promovê-lo, mas também na interpretação do papel da educação no fortalecimento nacional.¹⁴

Toda a teorização da ESG gira em torno da Segurança Nacional. Esta compreendia "a defesa global das instituições, incorporando os aspectos psico-sociais, a preservação do desenvolvimento e a estabilidade interna. O conceito de segurança, muito mais explícito que o de defesa, leva em conta a agressão interna concretizada na infiltração e subversão ideológica"¹⁵.

¹³ CHOERI, Wilson. Projeto Rondon, um desafio para a juventude. *Mundo Econômico*, São Paulo, 4(5):142-6, jun. 1971.

¹⁴ O curso de Estado Maior e Comando das Forças Armadas é um dos cursos ministrados pela ESG, a que funciona como "centro de estudos e pesquisas sobre assuntos relativos à Segurança Nacional para o Estado Maior das Forças Armadas". O projeto foi criado quando o pensamento da ESG era ainda dominante na orientação do Governo brasileiro.

¹⁵ PROJETO RONDON. *Filosofia, diretrizes e experiências*. s.l.s.d. mimeo. p.2.

A doutrina da Segurança Nacional era, portanto, basicamente uma doutrina de segurança interna do regime relacionado intimamente ao poder militar para “evitar as tensões e lutas que impedem a boa prática das instituições”¹⁶. Portanto, era necessário que a liberdade não fosse confundida com a indisciplina. A ESG intui sua opinião, também, a respeito da educação: ela era um instrumento que devia ser utilizado para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, com o objetivo de enriquecer a Nação e fortalecer o poder nacional.

A prática da doutrina da Segurança Nacional exigia uma política, na qual seria inserido o Projeto Rondon. Deveria ser instrumento da política de segurança nacional junto ao meio universitário e às comunidades onde atuava. Foi assim que o projeto foi concebido como um organismo que deveria promover a reformulação da universidade brasileira, procurando integrá-la à realidade nacional e levá-la a intervir no processo de desenvolvimento econômico, fomentando-o, produzindo-o, formulando seus princípios teóricos e estabelecendo seus modelos.¹⁷ Encarnara o projeto, nessa forma, uma mensagem favorável ao desenvolvimento, pretendendo ser tomado como o começo de “uma nova era para o nacionalismo brasileiro, um nacionalismo objetivo”¹⁸.

Por isso, se fez o programa da formulação de uma política de ocupação dos espaços geográficos vazios – do qual participariam universitários – um dos seus pontos de apoio, concentrando suas atividades na Amazônia. Por outro lado, o projeto deveria ser uma peça importante na segurança interna do regime, não somente em função da influência sobre o universitário ou das tentativas de promover o desenvolvimento “catalizando e estimulando as energias e potencialidades das comunidades onde atua”¹⁹, mas também ajudando a sedimentar os núcleos criados pelo Exército nas fronteiras do País.²⁰

Ação político-pedagógica e “operações”

O projeto pretendia, explicitamente, ser “um organismo cívico, educacional e recreativo, carregado de objetivos nacionais e capaz de transmitir aos jovens uma mensagem de trabalho, de fé e de progresso, que torne possível ao jovem ultrapassar a fase de politização, a de estabelecimento de vínculos políticos-partidários”²¹. Pretendia, todavia, recolher subsídios para a formulação de uma filosofia educacional brasileira, compatível com a realidade sócio-econômica do País. A ausência dessa filosofia “calçada em uma reformulação ideológica do tempo histórico em que vive a atual sociedade brasileira, havia permitido – segundo os ideólogos do movimento – que os jovens chegassem à crítica e passassem dela ao protesto e do protesto ao niilismo sob as forças de violência, terrorismo, marginalização da sociedade, toxicomania, etc.”²². O projeto era

¹⁶ Equipe do DASP. *Fatores psico-sociais do Poder Nacional*. Rio de Janeiro, ESG, 1967. Citado em *Filosofia da ESG*, PUC (trabalho mimeografado, realizado por alunos do Curso de Mestrado em Educação), 1970, p.10. Sobre a filosofia da Escola Superior de Guerra consulte-se também os artigos publicados pela ESG. *Introdução ao estudo dos problemas brasileiros*, 1970, assim como Pedro Aleixo. *Conceito de segurança nacional no regime democrático*. Belo Horizonte. ADESG, 1968 e a Omar G. da Motta. *Fundamentos e fatores econômicos do poder nacional*. ADESG, 1968.

¹⁷ PROJETO RONDON. *Filosofia, diretrizes e experiências*, s.l.s.d. mimeo. p. 1.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ CHOERI, Wilson, *op. cit.*

²⁰ *Idem*.

²¹ *Ibidem*, p.243.

²² *Ibidem*, p.143.

um instrumento para evitar o protesto dos jovens e para orientação dos caminhos da educação brasileira.

A fim de evitar o protesto dos jovens, o Projeto Rondon preocupou-se não somente com a doutrinação ideológica, mas também incorporou à sua estratégia o propósito de preencher com atividades o tempo livre dos estudantes (uma das fontes da inquietação estudantil, segundo um dos organizadores do programa). Assim é que seus objetivos oficiais incluem o de "sensibilizar o universitário, inclinándolo para a compreensão dos problemas regionais, nacionais e internacionais, para fortalecer a consciência e o enfoque dentro da perspectiva brasileira, levando-o também a participar da formulação de certos princípios normativos da segurança nacional" e também o de "eliminar estereótipos sobre a vida nacional que levam os jovens a formulações simplistas de idéias desmembradas da realidade"²³. Ficou bem claro que a "sensibilização" correspondia à doutrinação na ideologia do novo governo, enquanto as "idéias desmembradas da realidade" eram idéias de esquerda, das quais o universitário deveria ser salvo.

O instrumento desta primeira fase de atuação tem sido o sistema das "operações": expedições constituídas de professores e alunos que, com o apoio logístico dos ministérios militares, se deslocavam durante as férias para o interior do País, onde desenvolviam atividades de caráter eminentemente assistencial (distribuição de medicamentos, consultas médicas em massa etc.). A primeira dessas operações foi realizada através da Universidade do Estado da Guanabara, sob a coordenação do Professor Wilson Choeri — um dos ideólogos do programa — quando 30 universitários e 3 professores viajaram para o território de Rondônia²⁴ em aviões da Força Aérea Brasileira e se instalaram durante as férias no 5º Batalhão de Engenharia e Construções do Exército (julho/67). Depois dessa primeira "operação" constituiu-se um grupo de trabalho — composto basicamente por estudantes e localizado no Ministério do Interior — para planejar e executar as futuras operações nos períodos de férias escolares.²⁵ O projeto fazia sua propaganda nas universidades (especialmente no Sul do País) e abria inscrições. Os inscritos eram selecionados através de "cursos preparatórios" e agrupados por áreas de trabalho; comprometiam-se a respeitar um "código de ética", no qual eram proibidas manifestações de caráter político contrárias ao regime. Até 1969/70, o projeto aceitava todo tipo de estudante, sem seleção de ideologia muito rigorosa, com a esperança de influir também na mentalidade dos estudantes já bastante definidos politicamente (isto se modificou naturalmente depois do Ato Institucional nº 5 — Dezembro de 1968 e do endurecimento da política governamental). Nessas "operações" predominavam os objetivos de caráter político-pedagógico, sem a sofisticação técnica que os disfarçava. Os estudantes aceitavam a doutrinação a troco de uma viagem de férias em lugares distantes do País, pois muitos deles nunca tinham podido realizá-la com seus próprios recursos. Este tipo de atividade expandiu-se nos anos que se seguiram à primeira "operação". Até 1972 o projeto tinha aceito quase 30.000 estudantes universitários de várias regiões do País.²⁶

²³ *Ibidem*, p. 143-4.

²⁴ O projeto recebeu o nome do Marechal Rondon, herói da integração nacional, por seu trabalho de pacificação dos indígenas e por ter sido o território de Rondônia o primeiro a se beneficiar das atividades do programa.

²⁵ Sobre a organização do programa ver: CHOERI, Wilson, *op. cit.* e também as edições do próprio projeto como "Tamos Integrando" e "Integrar para não entregar", 1970.

²⁶ Até o projeto nº 7 (janeiro 1971) haviam sido aceitos 20.734 estudantes, sendo prevista, até julho de 1972, a aceitação de mais de 8.700.

Insatisfação dos estudantes e transformação do projeto. A luta contra o subdesenvolvimento como instrumento da ação político-pedagógica.

Ainda que um grande número de estudantes procurassem distração para as férias no Projeto, muitos deles chegaram a estar tão convencidos de seus papéis na redenção do interior por meio desse tipo de atividade, que a improvisação e a assistência dominantes no Projeto passaram a receber muitas críticas nos informes dos participantes. Logo os estudantes perceberam que a simples distribuição de medicamentos ou a passageira assessoria técnica às municipalidades não solucionava os problemas do País. Além disso, a falta de continuidade dos trabalhos — desenvolvidos somente entre janeiro e fevereiro, e em julho — significava esbanjamento de recursos para esses fins, dada a impossibilidade de provocar uma mudança real nas comunidades em tão pouco tempo. As críticas dos estudantes repercutiram como uma ameaça aos objetivos reais do programa e, por isso, deu-se início a uma revisão da política de atuação do Projeto. Esta revisão determinou a ampliação das atividades: além das “operações” — que passaram também a receber maior atenção técnica — foram planejados os “campi avançados” e revistas as justificativas ideológicas para a existência e ampliação do programa. Começou a diluir-se o objetivo de “possibilitar, incrementar e desenvolver o aprendizado dos universitários brasileiros, levando-os a praticar seus conhecimentos teóricos em áreas ecológicas diversas de suas regiões de origem, propiciando-lhes, além de práticas em cada área específica, o conhecimento global da realidade nacional”²⁷. Paralelamente, também foi destacado o benefício das comunidades (a contribuição para a fixação de técnicos de nível superior nas comunidades do interior; a promoção de treinamento especializado de nível médio nessas comunidades, e incentivo ao mercado de trabalho e ao aprimoramento da mão-de-obra qualificada).

Na sua nova estratégia, partiu o governo da premissa de que a falta de informação técnica estaria na raiz de nossas crises econômicas e políticas. Seria tarefa do projeto, portanto, levar esse tipo de informação ao interior — o que contribuiria para a solução dos problemas econômicos — e criar oportunidades para que os universitários recolhessem no interior do País, as informações sobre a realidade brasileira de que careciam — o que concorreria para corrigir ou evitar as “distorções” de interpretação da realidade, tão comuns no meio estudantil —, e contribuiria também para a solução do problema político. A ação sobre o estudante continuava sendo o principal objetivo do programa: seus organizadores afirmavam que a intensa politização dos jovens brasileiros precisava ser utilizada a serviço do País para que pudéssemos chegar “ao nível de potência mundial”²⁸. Essa politização deveria atender de maneira predominante à elite universitária (as lideranças) e fazê-lo de forma compatível com o que os ideólogos do projeto consideravam uma informação técnica “justa e atualizada” dos problemas brasileiros. Considerava-se claramente explícito como objetivo do programa, o de contribuir para “eliminar, deter ou minimizar os efeitos do processo de deterioração das relações entre a juventude acadêmica e as Forças Armadas”²⁹, mostrando aos universitários os serviços que prestam os militares à nação no interior, promovendo a aproximação dos grupos e difundindo entre eles a idéia de legitimidade das novas funções assumidas pelos militares do País.

²⁷ Item a) do título II do artigo 3º do Decreto nº 37.606, que transformou o Projeto Rondon em um organismo autônomo da Administração Federal.

²⁸ CHOERI, Wilson, op. cit., p. 143.

²⁹ Ibidem, p. 146.

A forma concreta de responder às críticas estudantis foi encontrar um tipo de organização que permitisse a continuidade dos trabalhos nas comunidades depois de terminadas as “operações”. Foram realizados convênios com entidades locais, às quais o Projeto atribuía uma função de assessoria durante todo o ano, por exemplo. Porém a grande solução foi encontrada na organização dos “campi avançados” permanentes que deveriam funcionar como “área de treinamento para os estudantes universitários, visando a sua maior participação no desenvolvimento do País e um conhecimento das condições de trabalho no interior”, devendo localizar-se em região de infra-estrutura deficiente mas com possibilidade de se converter em pólo de atração de recursos técnicos, financeiros e humanos.³⁰ Cada um destes campi deveria atuar como uma extrapolação do campus da universidade — haja visto que as universidades interessadas se encarregariam do seu funcionamento, contando para isso com o apoio material, financeiro e técnico dos Ministérios Militares e do Interior — desenvolvendo “atividades de ensino, pesquisa e extensão, sob a forma de treinamento orientado para o desenvolvimento micro-regional integrado”³¹. Nestes, poderiam os estudantes encontrar, finalmente, uma oportunidade para oferecer “sua parte de contribuição ao desenvolvimento em perfeita consonância com as diretrizes governamentais”³².

O primeiro “campus” avançado foi instalado em agosto de 1969 no território de Roraima, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul), com sede na capital e tentando estender, progressivamente, sua área de atuação a todo o território. A universidade tem se comprometido a prestar assessoria técnica e administrativa ao governo do território, atuando em forma integrada com os organismos públicos locais, optando por uma programação principal (pesquisas agropecuárias) além do programa de educação básica para ser oferecido à população local. Este “programa de educação integrada” serviria para propiciar a integração da população ao processo de desenvolvimento, estimulado pela universidade. Para que estas atividades não fossem interrompidas deveriam ser substituídas, periodicamente, por equipes de atuação nos “campi” — compostas de professores e alunos. Estes “campi” têm-se multiplicado especialmente na região amazônica, sob responsabilidade de universidades do sul do País, oferecendo ao Projeto Rondon o apoio necessário à realização das atividades e à implantação da ideologia do programa.

A metodologia utilizada pelo Projeto — em forma confusa nas “operações”, porém muito claramente nos “campi” — é a de “organização e desenvolvimento de comunidade”. Dá-se ao setor de educação básica da população uma importância especial com o objetivo de promover uma “mudança de mentalidade”, combatendo a tradição paternalista dominante no interior e incentivando a auto-ajuda³³, colaborando na erradicação do analfabetismo e oferecendo à população conhecimentos técnicos capazes de dar-lhes meios para garantir o bem-estar geral.³⁴ Apesar de tudo isso, não observamos no projeto a tão comum supervalorização da educação como instrumento principal do desenvolvimento. O “entusiasmo pela educação” não parece desempenhar um papel muito importante no programa e isto pode atribuir-se ao fato de que os promotores do projeto sempre tiveram muito claro que o objetivo de ajudar às comunidades era se-

³⁰ PROJETO RONDON. *Tamos integrando*; projeto n. VII, s.1. 1971, p.7.

³¹ PROJETO RONDON. *O Projeto Rondon e a dinâmica do “campus” avançado*.

³² PROJETO RONDON. *Tamos integrando*. op. cit., p.8. clas. op. cit., p.5.

³³ PROJETO RONDON. *Tamos integrando*. op. cit., p.8.

³⁴ INFORMATIVO PR/VII. *Projeto Rondon*, v.1, n.1, nov. 1970.

cundário, mantendo sempre presente o objetivo de influir politicamente na mentalidade do estudante universitário.

Algumas considerações sobre os programas apresentados

Ainda que os programas aqui tratados apresentem algumas diferenças no desenvolvimento da justificativa teórica para sua criação e sobrevivência — determinados pela diferença de origem desses programas —, nos permitem constatar a existência de um paralelismo acentuado no que concerne à forma de atuação nas comunidades, na ideologia política e nos objetivos de cada um destes planos. Observamos, ainda, que as formulações teóricas do CRUTAC são mais ingênuas no seu sentido de humanitarismo, e que o programa tem, também maiores implicações com a realidade política local. Nele se combinam uma direção autocrática, que propaga seu entusiasmo ingênuo e se reserva a exclusividade no que se refere à filosofia e orientação do programa, na aceitação da necessidade de racionalização das atividades. No programa, muito cedo, formou-se uma equipe inter-disciplinar de profissionais, que passaram a influir na programação e a tentar enquadrá-la em padrões mínimos de racionalidade técnica (a própria universidade procurou assessoria técnica da SUDENE). O pouco êxito do programa, no que diz respeito a promover o desenvolvimento das comunidades onde atuava, não resultou de uma rejeição à segurança técnica, mas sim do mesmo ponto de partida da política geral do programa, estabelecida com base na interpretação que a direção tinha da realidade. Essa situação deu origem a uma significativa dissonância entre a filosofia do programa como um todo e a orientação de vários setores específicos, controlados por técnicos. No projeto Rondon esta dissonância entre níveis hierárquicos não existe. O ativismo e o imediatismo do programa — características que em certa medida também marcaram o CRUTAC, sempre que a direção fazia prevalecer sua opinião sobre o caráter técnico — não resultava, como no CRUTAC, de preocupações quantitativas a curto prazo, do desejo de fazer alguma coisa é acertar por tentativa e erro sem um estudo mais profundo dos problemas reais e das possibilidades objetivas de resolvê-los, mas sim de uma total rejeição à introdução da racionalidade técnica em suas atividades iniciais, devido à clareza absoluta de seus objetivos reais em relação ao estudante universitário. A pluralidade de objetivos do CRUTAC e a ausência de uma formulação clara de seus objetivos para influir sobre o aluno, permitiram-lhe a aceitação de maior variedade de opiniões em relação ao programa que devia desenvolver-se. O Projeto Rondon no entanto, se por um lado tem subestimado a capacidade de crítica dos estudantes no que diz respeito ao programa, tem revelado um sentido mais realista no que concerne as possibilidades de tal programação, com vista ao desenvolvimento, ainda que sua interpretação da realidade não apresente diferenças significativas em relação à do CRUTAC.

O desenvolvimento das atividades de ambos os programas tem conduzido à transformação de suas respectivas orientações, aproximando-os ainda mais. Estes programas se encaminham — apesar das peculiaridades de cada um deles — a uma orientação convergente. Na medida em que a programação do CRUTAC se mostrava inócua em relação às comunidades, passou-se a dar maior importância ao treinamento universitário. Em compensação, na medida em que a crítica estudantil se fez mais forte, o Projeto Rondon passou a interessar-se mais pelos possíveis efeitos de sua atuação sobre as comunidades, ainda que em função de sua política de influência sobre os estudantes.

Esta aproximação de perspectivas dos dois programas tem se equilibrado, senão quanto a seus objetivos, pelo menos, quanto às táticas de cada um. Ambos têm se apegado às conhecidas técnicas de "desenvolvimento comunitário" em sua forma tradicional, conhecida e suficientemente criticada, por seu caráter voluntarista e sua iniquidade. Os dois evoluíram a partir de um modelo assistencial para um modelo de ação educativa.

No que diz respeito à influência sobre o estudante universitário, ambos os programas parecem poder contar com êxito. No CRUTAC, onde o objetivo da doutrinação não é tão direto, o programa pode oferecer não o pretendido "conhecimento da realidade do interior" — haja visto que os alunos, saídos das classes média e superior da sociedade em um estado onde a principal riqueza é a terra, estavam vinculados com a realidade do interior por laços familiares e por isso a conheciam muito bem —, mas sim a oportunidade para uma nova visão dos problemas, dessa realidade, ou seja, aquela oferecida pela prática profissional nesse meio, tendo consciência da miséria do povo dentro de seu campo específico de trabalho.

Esta oportunidade tem exercido influência sobre alguns estudantes — principalmente sobre aqueles que puderam permanecer mais tempo no campo e que tinham participado de cursos de Sociologia Rural ou de Antropologia Cultural, promovidos pelo programa como preparação prévia para o estudante — os alunos passaram a manifestar maior simpatia e compreensão pelos problemas das comunidades rurais e sentiram-se estimulados para um futuro exercício profissional no interior do País. No entanto, esses efeitos positivos dependiam de treinamentos mais prolongados que realmente tinham o programa e desviavam o estudante de suas obrigações estudantis normais criando uma dificuldade adicional.

Porém também o Projeto Rondon tem conseguido oferecer, a muitos estudantes, a oportunidade de conhecer a realidade de outras regiões do País provocando uma transformação na interpretação dos problemas nacionais em muitos deles. Considerando a influência real alcançada pelo programa, temos que ressaltar o papel exercido pela escolha da área para treinamento. Enquanto no CRUTAC predominaram critérios pragmáticos na escolha da região piloto do programa (proximidade da capital, oferecimento da maternidade, disputas oligárquicas), o Projeto Rondon pôs em prática uma política sistemática de apresentação da realidade amazônica, em função da possibilidade de alcançar a desejada influência sobre o estudante. Justificada através da "política de ocupação de território" e baseada num tipo de nacionalismo que hoje se mostra com maior nitidez nas relações Brasil-Paraguai e Brasil-Bolívia, por exemplo, a escolha da Amazônia como principal área do programa parece obedecer a uma estratégia bem definida.

A Região Amazônica, com sua população pouco densa e sua natureza agressiva, parece ser, em todo o País, a região mais adequada para mostrar que os problemas nacionais nada têm que ver com a estrutura social, mas sim com outros fatores mais "objetivos". O Nordeste do Brasil com sua população concentrada e miserável (30% da população do País), com seus latifúndios e oligarquias, foi muito pouco visitado. Em compensação, a Amazônia, distante e desabitada, recebeu numerosas caravanas de estudantes. Esta escolha, no entanto, tornava pitoresca a justificativa do programa em termos de desenvolvimento: como aplicar concretamente, nessa realidade, a chamada "teoria do pólo", adotada pelo projeto, se as distâncias são enormes e a densidade demográfica é irrisória. Finalmente, caberia perguntar o que significa "desenvolvimento integrado", terminologia adotada por ambos os programas. Segundo parece, pretende-se alcançar um equilíbrio na análise de cada setor da vida nacional (econômica, social,

cultural, educacional, etc) sem destacar nenhum deles na ação em favor do desenvolvimento. Esta "integração", no entanto, sugere também a ação sistemática em favor de uma unidade ideológica que "integra" todos e elimina (de forma variada) os dissidentes.

Problemas levantados pela extensão universitária no Brasil

A forma como se desenvolveu a extensão universitária no Brasil levanta um problema fundamental: Qual é a função da Universidade na sociedade? Se a Universidade sai de si mesma para prestar serviços à comunidade, ainda que não seja esta uma atribuição específica de uma entidade dedicada ao ensino de nível superior e à pesquisa, esta é vista como uma forma de integração da elite universitária à vida concreta do povo, como tentativa legítima e adequada capaz de contribuir para a solução dos problemas da comunidade a que deve servir.

Este tipo de programação perde o sentido quando se transforma em instrumento que fomenta o ativismo gratuito entre os estudantes. A Universidade tem que preencher fundamentalmente, sua função de estimular e formar o espírito crítico entre os alunos. O problema que a extensão universitária no Brasil levanta é a tentativa de eliminar da Universidade sua função crítica, seja pela prática do autocratismo na direção deste tipo de programa ou pela condução dessas atividades por um organismo exterior à Universidade e diretamente vinculada às Forças Armadas.

Por um lado, não deveria a Universidade ser um campo para práticas de lideranças autocráticas que eliminam o debate livre, impondo, sua interpretação dos problemas que são estudados ou enfrentados; por outro lado, são antagônicas as funções da Universidade e das Forças Armadas; na Universidade deve prevalecer a crítica; nas Forças Armadas deve prevalecer a ordem e a disciplina. No caso brasileiro, pretende-se eliminar o antagonismo, porém não se trata de levar críticas às Forças Armadas, mas sim de levar a obediência acrítica à Universidade. Esta política manifestada através do Projeto Rondon parece haver tido certa eficácia. No entanto, o mesmo Projeto, com suas claras intenções de "domesticação" dos jovens, viu sua importância reduzida a partir de 1968, quando o governo resolveu adotar paralelamente, e de preferência, métodos menos sutis na eliminação de toda crítica e oposição interna ao regime de todos os setores da vida do País e especialmente nas universidades.

A tentativa de utilização dos canais educativo na doutrinação ideológica e na eliminação da crítica é um fenômeno geral no País e não privilégio da extensão universitária. A ação sobre a Universidade tem evidentemente uma importância especial, haja visto que a juventude acadêmica está melhor preparada para exercer a crítica social e política que outros estudantes. Mesmo assim, quando o Projeto Rondon pensava em poder estabelecer uma "filosofia educacional brasileira", compatível com o momento histórico vivido pelo País, quêria naturalmente, significar que a doutrinação ideológica devia estender-se a todo o sistema educacional, preparando novas gerações mais obedientes e mais fáceis de ser "integradas"

Foi assim que em todo o sistema de educação nacional se estabeleceu um rígido controle ideológico sobre os professores e alunos, com as consequentes cassações e expulsões das escolas de todos aqueles que, publicamente, manifestaram seu desacordo com a orientação e conduta do governo militar. Essa medida logrou evitar a manifestação de qualquer tipo de oposição por meio do sistema escolar, tendo em vista que o pânico disseminou-se nos corpos docentes das escolas em todos os níveis. A tudo isso temos que acrescentar a obrigatoriedade da "Instrução Moral e Cívica", desde a escola primária

ria até os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), sob o nome de "Problemas Brasileiros". Esta nova disciplina passou a funcionar em todo o País, sob o controle de uma "Comissão Nacional de Moral e Civismo", que supervisiona a preparação dos professores e examina (aprova ou não) os livros que têm surgido no País para atender à nova cátedra, exercendo esta função com tanto rigor, que chega a sugerir a eliminação de alguns dos maiores escritores da literatura brasileira (como Graciliano Ramos, por exemplo) dos manuais, por tratar-se de comunistas ou socialistas ou por abordar temas de "forma imoral".

Outras medidas relativas à reforma do ensino no Brasil acompanha as programações mais claramente ideológicas. Os convênios MEC/USAID, assinados depois do golpe e as conseqüentes reformas no sentido de acentuar a formação técnica, em detrimento da formação humanista — mais estimuladora da crítica social e política — têm outras faces, distintas da mera "nacionalização da inversão educativa", em função das necessidades da estrutura ocupacional e do desenvolvimento econômico.

Finalmente, a ação sobre o sistema escolar é complementada pelo ímpeto propagandístico por todos os meios de comunicação de massa, pelo controle de informação, pela reformulação da história do País, valorizando vultos sem significado muito especial (como o do Imperador Pedro I) em detrimento dos verdadeiros revolucionários de nossa história (como Tiradentes ou os mártires das revoluções locais do século XIX); enfim por todo um conjunto de medidas que asseguram ou buscam assegurar uma atitude favorável no sentido acríptico da população em geral e dos estudantes em particular, em relação ao governo militar.

A importância da extensão universitária, em toda essa ofensiva do governo, está relacionada com a estratégia de atuação sobre as elites, que deverão ocupar, posteriormente, posições-chave na vida nacional e assegurar a continuidade do regime, com o desbaratamento da resistência dos universitários ao governo. Isto explica a preocupação com a implementação da meta do Projeto Rondon de transformar-se no "maior movimento da juventude do mundo". E nesse sentido podemos afirmar que os êxitos do Projeto são muito maiores que a extinta "Organização da Juventude Brasileira", estabelecida durante a ditadura Vargas.

Referências bibliográficas

- ALEIXO, Pedro. **Conceito de Segurança Nacional no regime democrático**. Belo Horizonte, ADESG, 1968.
- BOLETIM INFORMATIVO; setor educação. Natal, CRUTAC, out. 1967.
- ERITO, Severino. **Um dia no CRUTAC**. Natal, Imprensa Universitária, 1966.
- CHOERI, Wilson. Projeto Rondon, um desafio para a juventude. *Mundo Econômico*. São Paulo, 4(5):142-6, jun. 1971.
- CLAPCS/Sudene. **Diagnóstico sócio-econômico de uma região do estado do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro, 1968. mimeo.
- CRUTAC. **Anteprojeto para o setor saúde**. s.l. 1966. mimeo.
- _____. **O CRUTAC no Maranhão**. São Luís, Universidade do Maranhão, 1969.
- _____. **Informativo**. s.l. 1967. mimeo.
- _____. **Panfleto**. Natal, Imprensa Universitária, 1967.
- _____. **O problema da educação no estado do Rio Grande do Norte**. Natal, Imprensa Universitária, 1972.
- _____. **Programação educacional do CRUTAC a curto prazo**. s.l. 1966. mimeo.

-
- CRUTAC. Regulamento. Natal, Imprensa Universitária, 1967.
- _____. Relatório dos setores. s.l. 1966. mimeo.
- _____. Setor de ação comunitária; relatório do ano de 1967. s.l. 1967. mimeo.
- _____. Setor de desenvolvimento econômico; relatório do ano de 1967. s.l. 1967. mimeo.
- _____. Setor educação; relatório do ano de 1967. s.l. 1967. mimeo.
- _____. Setor saúde; relatório do ano de 1967. s.l. 1967. mimeo.
- _____. Viver é construir; setor educação. s.l. 1967.
- INFORMATIVO PP/VII – Projeto Rondon, v.1, n.1, nov. 1970.
- MOTA, Fernando de Oliveira. **CRUTAC, uma nova dimensão da Universidade**. Natal, Imprensa Universitária, 1967.
- MOTTA, Omar G. da. **Fundamentos e fatores econômicos do poder nacional**. s.l. ADESG, 1968.
- PROJETO RONDON. **Campus avançado**; meta prioritária do Projeto Rondon. s.l. s.d. mimeo.
- _____. **Filosofia, diretrizes e experiências**. s.l. s.d. mimeo.
- _____. **Integrar para não entregar**. s.l. s.d. mimeo.
- _____. **O Projeto Rondon e a dinâmica do “campus” avançado**. s.l. 1970. mimeo.
- _____. **Projeto Rondon; uma realidade**. s.l. s.d. mimeo.
- _____. **Tamos integrando**; projeto n. VII. s.l. 1971.
- _____. **Coordenação Regional do Centro-leste. PR/IX Preparação Geral**. s.l. s.d. mimeo.
- PUC. **Filosofia da ESG**. s.l. 1971.
- REVISTA COMEMORATIVA DO PRIMEIRO ANIVERSÁRIO DO CRUTAC. Natal, UFRGN, Imprensa Universitária, 1967.
- SMITH, Lester. **Education**. Middlessex, Penguin Books, 1966.
- UNIVERSIDADE DO MARANHÃO. **CRUTAC; síntese do plano de atividades para 1970**. São Luís, 1969. mimeo.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **CRUTAC**. Natal, Imprensa Universitária, 1967.
- _____. **CRUTAC**. 4. ed. Natal, Imprensa Universitária, 1968.

Proposições para o ensino do futuro*

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

A questão dos conteúdos e fins do ensino não pode contentar-se com respostas gerais, mas vagas, e adequadas apenas à obtenção da unanimidade: ninguém poderia, com efeito, negar que todo ensino deve formar espíritos abertos, dotados de disposições e saberes necessários à aquisição ininterrupta de novos saberes e à adaptação a situações sempre renovadas. Essa intenção universal exige, a cada momento, determinações particulares, em função, hoje, das mudanças da ciência, que não pára de redefinir a representação do mundo natural e do mundo social; em função também das transformações do meio econômico e social, principalmente as mudanças que afetaram o mercado de trabalho, através das inovações tecnológicas e das reestruturações das empresas industriais, comerciais ou agrícolas. De todas essas transformações, as que tocam mais diretamente o sistema de ensino são, sem dúvida, o desenvolvimento dos meios de comunicação modernos (em particular, a televisão), capazes de concorrer com a ação escolar ou de se contraporem a ela, e também as modificações profundas do papel que cabia, sobretudo na ordem ética, a instâncias pedagógicas como a família, o trabalho, as associações comunitárias ou de bairro e as igrejas.

É necessário também considerar as transformações do próprio sistema de ensino, evitando adotar, para evocá-las, a linguagem apocalíptica da crise, ou pior, o tom da condenação profética que busca seus bodes-espiatórios no corpo docente ou em seus órgãos representativos. Em graus diferentes, segundo os setores e os níveis, as relações sociais que são constitutivas da instituição educativa, relação entre mestres e alunos, relação entre pais e mestres, relação entre mestres de gerações diferentes, foram profundamente transformadas sob o efeito de fatores sociais tais como a urbanização, o prolongamento geral da escolaridade e a transformação da relação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se desvalorizavam os títulos escolares, tendo como consequência uma verdadeira decepção coletiva com relação à escola.

O sentimento de descontentamento ou de revolta suscitado por essas mudanças resulta, por um lado, do fato de que elas não foram nem pensadas nem desejadas enquanto tais: o questionamento, mais ou menos consciente, do contrato tácito de delegação que une uma sociedade à sua escola deixa, no próprio fundamento do sistema de ensino, uma espécie de vazio, gerador de angústia. Para evitar as tentações regressivas que o sentimento da crise reforça tanto nos mestres quanto nos alunos e pais, é necessário procurar repensar os princípios sobre os quais pode ser edificado um sistema de ensino

* Proposta elaborada pelos professores do Collège de France, em 1985, atendendo a solicitação do Presidente François Mitterrand. Texto traduzido pela Professora Márcia Soares Guimarães, da Universidade Federal de Minas Gerais.

tão democrático quanto possível, que seja, ao mesmo tempo, adaptado às exigências do presente e capaz de responder aos desafios do futuro.

Uma reflexão a respeito dos objetivos da escola não pode ignorar as contradições que estão inscritas em uma instituição destinada a servir a interesses diferentes, ou mesmo antagonônicos. Essas contradições, que os limites da ação propriamente escolar fazem aparecer sempre como incoerências inadmissíveis ("democratização"/"seleção", "quantitativo"/"qualitativo", "público"/"privado", etc.), sempre à mão para uso polêmico e político, permanecerão presentes aqui, no próprio esforço para vencer as tensões entre exigências opostas ou entre os fins propostos e os meios indispensáveis para atingir esses fins.

Pode-se negar a um indivíduo ou a um grupo, qualquer que ele seja, o direito de legislar nesse campo e de substituir, assim, o conjunto dos grupos que pretendem influir sobre as orientações do sistema de ensino para ali fazerem valer seus interesses. E é pouco provável que um programa educativo possa obter aprovação geral. É, entretanto, verdade que, no estado atual das instituições de ensino, um programa educativo pode ser uma resposta às questões anteriormente mencionadas. Sendo assim, a proposta explícita de um conjunto coerente de princípios fundamentais tem ao menos a virtude de colocar em questão e em discussão os pressupostos ou os preconceitos que são o fundamento incerto, porque não discutido, das políticas escolares. Parece, além disso, que sempre há acordo entre os imperativos técnicos que visam a assegurar o progresso da ciência e do ensino da ciência, e os imperativos éticos incluídos na própria concepção de uma sociedade democrática. Tanto assim que é possível ir muito longe na definição de um ensino simultaneamente mais racional e mais justo sem os problemas que dividem sempre os usuários da escola ou seus porta-vozes.

Este texto não pretende ser nem um plano nem um projeto de reforma. Ele é o produto, modesto e provisório, de uma reflexão. Seus autores, engajados na pesquisa e no ensino da pesquisa, têm plena consciência de estarem distanciados das mais ingratas realidades do ensino, mas talvez estejam, por isso mesmo, livres dos propósitos e dos objetivos a curto prazo.

PRINCÍPIOS

1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas. *Um ensino harmonioso deve poder conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinada pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos saberes e das sensibilidades culturais.*

Embora não se permitindo qualquer definição em relação a esta ou aquela orientação moral, a escola não pode fugir às responsabilidades éticas que cabem inevitavelmente a ela. Eis porque um de seus objetivos maiores poderia ser o de inculcar as posturas críticas que as ciências da natureza e as ciências do homem propõem. Nessa perspectiva, a história das ciências e das realizações culturais, ensinada de forma apropriada em cada nível, deveria fornecer antídotos contra as formas antigas ou novas de irracionalismo ou de fanatismo da razão. Da mesma forma, as Ciências Sociais deveriam levar a um julgamento esclarecido sobre o mundo social e oferecer armas contra as manipulações de todos os tipos. Muito formativos seriam, por exemplo, o exame crítico do funcionamento e das funções das sondagens de opinião, ou a desmistificação dos mecanismos de delegação, através da história das instituições políticas.

Entre as funções atribuídas à cultura, uma das mais importantes é, sem dúvida, o papel de técnica de defesa contra todas as formas de pressão ideológica, política ou religiosa: esse instrumento de pensamento livre, à maneira das artes marciais em outras áreas, pode permitir ao cidadão de hoje proteger-se contra os abusos simbólicos de poder dos quais é vítima, como os da publicidade, da propaganda e do fanatismo político ou religioso.

Essa orientação pedagógica teria por finalidade desenvolver um respeito sem fetichismo pela ciência, como uma forma acabada da atividade racional, ao mesmo tempo que uma vigilância armada contra certos usos da atividade científica e de seus produtos. Não se trata de fundar uma moral sobre a ciência, real ou idealizada, mas de transmitir uma atitude crítica com relação à ciência e seus usos, que se liberte da própria ciência ou do conhecimento dos usos sociais que dela são feitos.

O único fundamento universal que se pode dar a uma cultura é o reconhecimento da margem de arbítrio que ela deve a sua historicidade: o objetivo seria, então, colocar em evidência esse arbítrio, e elaborar os instrumentos necessários (aqueles fornecidos pela Filosofia, pela Filologia, pela Etnologia, pela História ou pela Sociologia) para compreender e aceitar outras formas de cultura; daí a necessidade de relembrar o enraizamento histórico de todas as obras culturais, aí compreendidas as obras científicas. Entre as possíveis funções da cultura histórica (integração nacional, compreensão do mundo presente, reapropriação da gênese da ciência), uma das mais importantes, sob esse ponto de vista, é a contribuição que ela pode trazer à aprendizagem da tolerância, através da descoberta da diferença e, também, da solidariedade entre as civilizações.

As razões propriamente científicas, sobretudo os progressos assegurados pelo método comparativo, se conjugam com as razões sociais — em particular as transformações de um mundo social, onde homens pertencentes a tradições diferentes são cada vez mais freqüentemente levados a comunicar-se ou a coabitar, devido à extensão dos movimentos migratórios — para impor ao ensino que se volte para o conjunto das civilizações históricas e das grandes religiões, consideradas, por sua vez, em sua coerência interna e nas condições sociais de seu aparecimento e de seu desenvolvimento. Mas para fazer isso sem sobrecarregar excessivamente os programas, é importante, antes de tudo, romper com a visão etnocêntrica da história da humanidade, que faz da Europa a origem de todas as descobertas e de todos os progressos; introduzir, desde a escola primária, elementos de cultura geográfica e etnográfica capazes de habituar a criança a admitir a diversidade de costumes (em termos de técnicas do corpo, do vestuário, da habitação, da alimentação...) e dos sistemas de pensamento; fazer aparecer, sobretudo no ensino da História, das línguas e da Geografia, a mistura de necessidade ecológica ou econômica e de arbítrio social que caracteriza as escolhas próprias das diferentes civilizações; tudo isso relembrando os inúmeros empréstimos de técnicas e de instrumentos, através dos quais as diferentes civilizações, a começar pela francesa, foram constituídas.

O ensino deveria, assim, reunir o universalismo da razão que é inerente à intenção científica e o relativismo ensinado pelas ciências históricas, atentas à pluralidade de saberes e de sensibilidades culturais. Só se pode conciliar a confiança na unidade da razão científica e a consciência da pluralidade de razões culturais se houver um reforço da flexibilidade e da adaptabilidade cognitivas adquiridas através da confrontação constante do pensamento com os universos extremamente variados e infundavelmente renovados da natureza e da história.

2. A diversificação das formas de excelência. *O ensino deveria tudo fazer para combater a visão monística da "inteligência", que leva a hierarquizar as formas de realização a partir de uma delas, tomada como padrão, e deveria multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas.*

Se o sistema escolar não possui domínio completo da hierarquia das competências que garante, já que o valor das diferentes vias de formação depende fortemente do valor dos postos aos quais elas dão acesso, é preciso reconhecer que o efeito de consagração que ele exerce não é negligenciável: trabalhar para enfraquecer ou abolir as hierarquias entre as diferentes formas de aptidão, tanto no funcionamento institucional (os coeficientes, por exemplo) quanto no espírito dos mestres e dos alunos, seria um dos meios mais eficazes (nos limites do sistema de ensino) de contribuir para o enfraquecimento das hierarquias puramente sociais. Um dos vícios mais gritantes do sistema de ensino atual reside no fato de que ele tende cada vez mais a conhecer e a reconhecer uma única forma de excelência intelectual, aquela representada pela seção C (ou S) dos liceus e seu prolongamento nas grandes escolas científicas. Pelo privilégio cada vez mais absoluto que o sistema confere a uma certa técnica matemática, tratada como um instrumento de seleção ou de eliminação, ele tende a fazer todas as outras formas de competência aparecerem como inferiores; os detentores dessas competências mutiladas são assim condenados a uma experiência mais ou menos infeliz, tanto da cultura que eles receberam quanto da cultura escolarmente dominante (essa é, sem dúvida, uma das origens do irracionalismo que floresce atualmente). Quanto aos detentores da cultura socialmente considerada como superior, eles são cada vez mais frequentemente condenados, exceto nos casos de esforço excepcional e condições sociais muito favoráveis, à especialização prematura, com todas as mutilações que a acompanham.

Por motivos inseparavelmente científicos e sociais, seria necessário combater todas as formas, mesmo as mais sutis, de hierarquização das práticas e dos saberes, sobretudo aquelas que se estabelecem entre o "puro" e o "aplicado", entre o "teórico" e o "prático" ou o "técnico", e que se revestem de uma força particular na tradição escolar francesa; ao mesmo tempo, seria necessário impor o reconhecimento social de uma multiplicidade de hierarquias de competência distintas e irredutíveis.

O sistema de ensino e a pesquisa são vítimas, em todos os níveis, dos efeitos dessa divisão hierárquica entre o "puro" e o "aplicado" que se estabelece entre as disciplinas e no seio de cada disciplina, e que é uma maneira reformulada da hierarquia social do "intelectual" e do "manual". Disso resultam duas perversões que devem ser metodicamente combatidas por uma ação sobre as instituições e sobre os espíritos: primeiramente a tendência ao formalismo que desencoraja certos espíritos; em segundo lugar, a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhes é associada. Um ensino harmonioso deveria concretizar um justo equilíbrio entre o exercício da lógica racional, pela aprendizagem de um instrumento de pensamento como as matemáticas, e a prática do método experimental, sem esquecer todas as formas do controle motor e da habilidade corporal. Deveria ser dada ênfase às formas gerais de pensamento pelas quais se constituíram, ao longo dos séculos, ciências e técnicas. Se as matemáticas são provenientes da Grécia, nossa ciência só pôde se constituir verdadeiramente dois mil anos mais tarde, em um tecido em que o fio seria a teoria, sempre de tipo matemático, e a trama, a experimentação, graças a um vai-e-vem constante entre a hipótese teórica e a experiência que a informa ou a con-

firma. Prendendo o real em uma rede de observações e experimentações privilegiadas, a ciência permitiu a conquista de espaços de verdade aproximada, cujo grau de aproximação cada vez maior pode, ele mesmo, ser avaliado graças ao cálculo dos erros ou ao cálculo das probabilidades aplicadas à própria noção de medida. A vigilância crítica sobre os limites de validade das operações e dos resultados da ciência se impõe particularmente em um mundo onde intervêm, infindavelmente, porcentagens e probabilidades: raros são os cidadãos que concebem claramente o que são as consequências, ao final de dez anos, de uma elevação (ou de uma redução) de 1% de um índice econômico, e que têm consciência do caráter artificial, mas útil, de um tal índice, fundado em bases estatísticas. No entanto, muitas de nossas decisões correntes repousam, na maioria das vezes sem que saibamos disso, sobre tais bases: por exemplo, um determinado automóvel não é em si superior a um tal concorrente comparável, mas, em uma centena de milhares de automóveis desse modelo, podemos encontrar elementos para avaliar as chances de que ele o seja; a meteorologia, localmente, apenas pode avaliar as probabilidades de chuva, e é bem assim que a imprensa descreve, nos Estados Unidos, seus prognósticos. Parece, então, importante que, através de uma iniciação que pode ser oferecida desde a escolaridade obrigatória, cada um aprenda, ao menos intuitivamente, apesar dos riscos.

Sem negar a importância da teoria que, em sua definição exata, não se identifica nem com o formalismo, nem com o verbalismo, e dos métodos lógicos de raciocínio que, mesmo com seu rigor, encerram uma extraordinária eficácia heurística, o ensino deve se propor como finalidade, em todos os domínios, levar à construção de produtos e colocar o aprendiz em posição que lhe permita descobrir por si mesmo. É possível produzir uma "manipulação" de química ou de física, ao invés de recebê-la toda montada e de registrar os resultados; é possível produzir uma peça de teatro, um filme, uma ópera, mas também um discurso, uma crítica de filme, a resenha de uma obra (de preferência para serem publicados em um jornal de estudantes) ou, ainda, uma carta a um serviço de assistência social, instruções sobre o uso de um aparelho ou o registro de um acidente, ao invés de apenas dissertar; isso sem esquecer que há lugar para a descoberta ativa nas mais teóricas atividades, como a lógica ou as matemáticas. Com esse espírito, o ensino artístico concebido como ensino aprofundado de uma das práticas artísticas (música ou pintura ou cinema, etc.), livremente e voluntariamente escolhida (ao invés de ser, como hoje, indiretamente imposta), reencontraria um lugar eminente. Nesse domínio, mais que em qualquer outra parte, seria necessário subordinar o discurso à prática (aquela de um instrumento, ou mesmo da composição, do desenho ou da pintura, etc.). A revogação das hierarquias deveria ainda aqui conduzir, sobretudo nos níveis elementares do ensino, ao lado das belas-artes, das artes aplicadas, de grande utilidade na existência cotidiana, como as artes gráficas, as artes da edição ou da publicidade, a estética industrial, as artes audiovisuais, a fotografia.

3. A multiplicação das chances. *Seria importante atenuar o mais possível as consequências do veredicto escolar, e impedir que as aprovações tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação na vida, multiplicando as opções e a passagem de uma opção a outra, e enfraquecendo todas as interrupções irreversíveis.*

Tudo deveria ser tentado para atenuar os efeitos negativos dos veredictos escolares que atuam como profecias que se cumprem: tratar-se-ia de minimizar o efeito de consagração, quando ele encoraja uma segurança estatutária, e, sobretudo, o efeito de

estigmatização, que prende as vítimas socialmente marcadas pelos veredictos escolares no círculo vicioso do fracasso. As sanções negativas, sobretudo quando aplicadas a adolescentes que, mais que em qualquer outra idade, se defrontam com a questão de sua identidade e são especialmente expostos a crises mais ou menos dramáticas, podem condenar ao desencorajamento, à desistência, e mesmo ao desespero. Esforçar-se para reduzir os efeitos incontrolados de todos os vereditos contribuiria, sem dúvida, para reduzir a ansiedade crescente com relação à escola, tanto nos pais quanto nas crianças, com todo tipo de conseqüências psicológicas, e mesmo psicopatológicas e sociais.

Tudo isso não significa que se deva resolver o problema da "seleção pelo fracasso", como se costuma dizer, através de uma negação da seleção que leva a adiar sempre o momento da verdade, com todo tipo de conseqüências funestas, tanto para os indivíduos quanto para as instituições. Estabelecer um direito de entrada fictício é se expor a fazer os indivíduos e as instituições pagarem muito caro pelas conseqüências de um mau começo. Não se pode brincar com a lógica real da aprendizagem, e deve-se somente assegurar a todos, mesmo a preço de um esforço especial, um bom começo. Trata-se de tomar todas as medidas cabíveis para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e de lutar contra todos os mecanismos que conduzem a situá-los nas piores condições (como a estranha lógica que destina às classes difíceis os mestres iniciantes ou os mestres auxiliares malformados, malpagos e sobrecarregados de cursos). Com efeito, é claro que não se espera que algum tipo de tratamento psicossociológico faça desaparecer como que por milagre os fracassos que só se pode esperar que sejam realmente reduzidos ao preço de um aumento do número de mestres e, sobretudo, de uma melhora de suas condições de formação e de trabalho: são conhecidas as carências extremas que sofre o ensino francês, particularmente no nível superior, em tudo que toca à infraestrutura da vida intelectual, bibliotecas (cujas insuficiências gritantes não serão lembradas aqui), instrumentos de trabalho, tais como manuais, compilações de textos de qualidade, traduções científicas, bancos de dados, etc.

Dito isso, os mestres mais conscientes da pluralidade das formas de excelência, e, conseqüentemente, dos limites de validade de seus julgamentos e dos efeitos traumatizantes que eles podem exercer, deveriam ser conduzidos a evitar todos os veredictos que não levassem em conta as capacidades de seus alunos globalmente caracterizadas e ter constantemente no espírito que, em todos os casos, eles julgam um trabalho momentâneo e parcial, e não uma pessoa considerada em sua essência ou sua natureza. A pluralidade das formas de aprovação reconhecidas, que liberaria os mestres da obrigação de educar e de avaliar todos os espíritos de acordo com um único modelo, somada à pluralidade de pedagogias que permitiria valorizar e exigir desempenhos diferentes (nos limites do mínimo cultural comum exigível em cada nível), poderiam fazer da escola não um lugar de fracasso e de estigmatização para os mais desfavorecidos socialmente, mas um lugar onde todos poderiam e deveriam encontrar sua própria maneira de obter sucesso.

Para que a avaliação necessária das aptidões tome a forma de um conselho de orientação mais do que um veredicto de exclusão, seria necessário multiplicar as opções socialmente equivalentes (em oposição às carreiras hierarquizadas de hoje). Todas as facilidades institucionais deveriam ser oferecidas àqueles que desejassem passar de uma opção a outra ou combinar aprendizagens associadas a opções diferentes. A rigidez das trajetórias obrigatórias, dos cursos irreversíveis, que dá um peso quase fatal às escolhas iniciais e aos veredictos escolares de exclusão, deveria ser combatida de todas as formas. A necessária tomada de consciência das diferenças (nas capacidades e ritmos

de aquisição ou nas formas de espírito) e a orientação dos alunos para opções diferentes deveriam ser acompanhadas de medidas visando concretamente — por exemplo, mediante a garantia de bons professores e de equipamentos de qualidade — a revalorizar as opções que as hierarquias em vigor (nos espíritos e no ambiente social) fazem considerar inferiores. O curso tomaria a forma de uma especialização progressiva pela orientação em torno de estabelecimentos pluridisciplinares, abrindo acesso a estabelecimentos mais especializados. Seria necessário que antes de decidir a escolha de sua especialidade, os jovens pudessem fazer estágios em estabelecimentos diversificados.

Seria necessário também trabalhar para destruir ou reduzir a tendência à consagração do título escolar, tipo de essência social particularmente garantida que substituiu em nossas sociedades uma função bastante semelhante àquela do título nobiliárquico de outros tempos, impedindo a uns de se sentirem indignos realizando certas tarefas, e a outros de aspirarem a futuros proibidos. Seria importante para tanto a revalorização das realizações efetivas: por exemplo, introduzindo em todos os recrutamentos um contingente de eleições e de promoções sobre trabalhos efetuados e desempenhos reais (como, no caso particular dos professores, a introdução de inovações pedagógicas exemplares ou de um devotamento excepcional). Um dos defeitos mais graves do sistema burocrático francês reside no fato de que um incapaz escolarmente garantido e um competente escolarmente desmunido estão separados na vida, tal como o plebeu e o nobre, em todos os pontos de vista socialmente pertinentes. A seleção pelo diploma só é prejudicial na medida em que ela continua a agir, muito depois de seu início, durante toda a duração de uma carreira, estando a avaliação real do trabalho realizado injustamente sacrificada por interesses corporativistas e por uma defesa mal compreendida dos assalariados. Seria necessário trabalhar para uma transformação das regras e das mentalidades no sentido de fazer com que, sempre conservando sua função de garantia última contra o arbítrio, os títulos escolares sejam válidos por uma duração limitada e nunca de forma exclusiva, isto é, como uma informação dentre outras.

Entre os fatores adequados à minimização do efeito de estigmatização, um dos mais eficazes seria, seria dúvida, a instauração de novas formas de competição. A competição entre comunidades escolares, associando mestres e alunos em projetos comuns — tal como se realiza hoje em matéria de esportes, entre classes ou entre estabelecimentos — teria como efeito suscitar uma disputa, e, conseqüentemente, uma incitação ao esforço e à disciplina, que não teria por contrapartida, como na competição entre os indivíduos (alunos ou professores), a atomização do grupo e a humilhação ou o desencorajamento de alguns.

4. A unidade no e pelo pluralismo. *O ensino deveria ultrapassar a oposição entre o liberalismo e o estatismo, criando condições para uma competição real entre instituições autônomas e diversificadas, sempre protegendo os indivíduos e as instituições mais desfavorecidas contra a segregação escolar que pode resultar de uma concorrência selvagem.*

A existência de uma oferta escolar diversificada, proposta em todos os níveis pelas instituições de ensino autônomas e concorrentes (ao menos em nível de ensino superior) poderia ser o princípio de toda uma série de efeitos convergentes próprios para aumentar a eficácia e a equidade do sistema de ensino, reforçando a competição entre os estabelecimentos, as equipes pedagógicas e as comunidades escolares, e, portanto,

próprios para favorecer a inovação e enfraquecer os efeitos funestos da condenação escolar.

Os órgãos de ensino devem ser protegidos contra todas as pressões exteriores e dotados de uma autonomia real, sobretudo no caso dos estabelecimentos de pesquisa, e do poder de determinarem, eles mesmos, seus objetivos. Entre as condições necessárias para assegurar aos estabelecimentos de ensino superior a autonomia, a especificidade e a responsabilidade que definem uma verdadeira Universidade, reunindo o ensino fundamental e o ensino profissional, e dotada de recursos diversificados correspondendo a essas diversas funções, a mais importante é, sem dúvida, a criação de um orçamento global que poderia ser assegurado por uma pluralidade de fontes de financiamento: subvenções do Estado, das regiões, dos municípios, de fundações privadas; contratos com o Estado ou com empresas públicas ou privadas, e talvez até participação financeira de estudantes ou de ex-alunos. Estabelecimentos de ensino superior e de pesquisa com financiamento privado ou semipúblico poderiam assim coexistir com estabelecimentos de financiamento exclusivamente público. A autonomia deveria ser também total em matéria de criação de conteúdos ensinados, de colação dos graus e de controle dos fluxos de estudantes, devendo o Estado apoiar os conteúdos economicamente não rentáveis, mas culturalmente importantes.

Quanto à aplicação relativamente fácil no que concerne ao ensino superior, onde o processo já está engajado — sem que tenham sido previstas as medidas capazes de combater os efeitos da concorrência selvagem —, esse princípio poderia encontrar uma aplicação progressiva, através de experiências voluntárias pouco a pouco generalizadas, desde o ensino secundário (em que seria necessário, sem dúvida, estender atualmente a definição até o nível do DEUG* incluído). Tratar-se-ia de criar estabelecimentos que oferecessem, ao lado dos saberes fundamentais universalmente exigidos, ensinamentos especiais à escolha do aluno, que constituiriam sua especialidade e, assim, um de seus pontos fortes na concorrência. Isto supõe que os chefes de estabelecimento ou os conselhos de professores dispusessem de uma maior autonomia no recrutamento dos mestres (pela introdução de critérios múltiplos, entre os quais os critérios propriamente pedagógicos, e pela conscientização da relação entre o perfil dos professores assim avaliados e o perfil dos postos).

Tender-se-ia assim a substituir a concorrência camuflada por uma competição aberta, mas controlada e corrigida graças a uma redefinição profunda do papel do Estado. Para combater o reforço que a seleção por custos de escolaridade ou distância geográfica poderia trazer à segregação escolar, o poder central deveria conceder aos indivíduos e às instituições mais desfavorecidas garantias explícitas, eficazes e incessantemente repensadas contra os efeitos da concorrência selvagem. Seria necessário que ele assegurasse a todos as condições institucionais de aquisição do mínimo cultural comum: concedendo bolsas do Estado válidas em todos os estabelecimentos aos estudantes desprovidos de meios econômicos para fazerem valer suas capacidades escolares, e dando aos estabelecimentos (universidades ou liceus ou colégios) meios que lhes assegurem formas individuais ou coletivas de orientação; criando acordos de subvenções

* Sigla designativa do Diploma de Estudos Universitários Gerais, correspondente à conclusão do 1º ciclo do ensino universitário (de aproximadamente dois anos), cuja posse assegura eventuais reorientações no decorrer dos estudos superiores ou a possibilidade de matrícula no 2º ciclo de uma nova carreira. (N. da R.)

e de vantagens institucionais (por exemplo, recompensas aos mestres) para os estabelecimentos que acolhessem os mais desfavorecidos, que seriam, assim, não depósitos de adolescentes destinados à degradação, mas verdadeiras zonas de educação prioritária.

Sempre respeitando os particularismos culturais, lingüísticos e religiosos, o Estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum que é a condição para o exercício de uma atividade profissional bem-sucedida e para a manutenção do mínimo de comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão. Em consequência, caberia aos poderes públicos zelar pela qualidade pedagógica do conjunto das instituições de ensino fundamental (do maternal ao 2º grau, inclusive).

O Estado deveria assim contribuir direta ou indiretamente para a formação dos mestres, a definição e a avaliação de suas práticas pedagógicas, sobretudo através da revisão periódica dos programas, da concessão de instrumentos pedagógicos de qualidade (manuais), da definição do mínimo cultural comum, como também através de ações incentivadoras de orientação, como a oferta universal e gratuita de mensagens educativas de alta qualidade, o que permitiria a criação de um canal de televisão cultural.

Programas nacionais deveriam definir o mínimo cultural comum, isto é, o núcleo de conhecimentos e de habilidades fundamentais e obrigatórios que todos os cidadãos devem possuir. Essa formação elementar não deveria ser concebida como uma espécie de formação acabada e terminal, mas como o ponto de partida para uma formação permanente. Ela deveria então dar ênfase aos saberes fundamentais, que representam a condição básica para a aquisição de todos os outros saberes, assim como à disposição para adquirir saberes (adaptabilidade intelectual, abertura do espírito etc.). Ela deveria enfatizar também as formas de pensamento e os métodos mais gerais e os mais largamente transponíveis, como o domínio da proporção ou da razão experimental. Tudo deveria ser feito para dar a todos um domínio real da língua comum, escrita e falada — sobretudo em situações públicas. Quanto a esse último ponto, convém não esquecer que para aqueles que não tem o francês como língua materna, essa aquisição supõe, sem dúvida, também o acesso a um domínio real de sua primeira língua, que possibilite o controle das diferenças fonéticas, gramaticais e estilísticas. Seria bastante desejável que também fosse ensinada, o mais cedo possível, uma língua estrangeira.

Nessa perspectiva, a escola maternal, que deveria receber em toda parte meios de acolher as crianças desde a idade de três anos, poderia, ao menos em sua fase final, associar, ao ensino de expressão, um ensino de formação, visando transmitir os saberes fundamentais de que a escola primária pressupõe tacitamente o domínio, a começar pela compreensão e o uso da língua comum, bem como de diversas técnicas verbais e gráficas.

Com vista a reforçar ou restaurar a motivação dos mestres e a combater a dissolução das responsabilidades que encoraja o recurso apenas ao tempo de serviço, como modelo de todas as formas de competência, o poder de tutela deveria instituir instâncias de avaliação da atividade pedagógica e científica dos mestres. Essas instâncias, válidas por uma duração limitada (cinco anos no máximo), compostas ao menos em parte por pessoas estranhas ao corpo considerado, e escolhidas por suas contribuições criativas nas mais diversas atividades, teriam como função avaliar a qualidade dos indivíduos e das instituições (equipes educativas, estabelecimentos etc.) em função de critérios múltiplos e variados; o peso dos títulos deveria ser, por exemplo, contrabalançado ou suplantado pela valorização da eficácia pedagógica que, dadas as disparidades

do recrutamento social dos alunos segundo o estabelecimento, não pode ser medida apenas pelo índice de aprovação nos exames. Elas poderiam, assim, orientar a atribuição às instituições e aos mestres de vantagens materiais e simbólicas (subvenções, promoções, recompensas, estágios de formação no exterior, viagens de estudo, etc.).

Essas instâncias de avaliação poderiam cumprir as mesmas funções com relação ao ensino secundário. Uma vez realmente instauradas as condições da concorrência entre os estabelecimentos, suas avaliações poderiam guiar as escolhas dos pais e dos alunos. A essas instâncias permanentes poderiam se unir missões temporárias confiadas a especialistas (franceses e estrangeiros) e destinadas a descrever da maneira mais precisa, com referência ao que existe e ao que muda na França e no estrangeiro, o estado científico e pedagógico do pessoal e dos estabelecimentos dos diferentes níveis na especialidade considerada. A atribuição de uma ajuda pública tenderia, na verdade, a ser subordinada à aceitação de se submeter a esses controles estimulantes, eficazes para assegurar aos estabelecimentos concernentes atestados de qualidade e, portanto, uma vantagem na concorrência.

Tudo deveria ser feito para aumentar a margem de autonomia e de responsabilidade dos professores ou das equipes pedagógicas no exercício de sua profissão, associando os professores à produção dos instrumentos de grande difusão (vídeo-cassetes, manuais, etc.), à elaboração das técnicas pedagógicas, à revisão dos conteúdos. Isso supõe a criação de equipes de profissionais itinerantes encarregados de recolher as críticas e as sugestões a respeito dos instrumentos e dos métodos em uso, de assistir técnica e financeiramente aqueles que inovam e de fazer circular a informação sobre todas as iniciativas de progresso, enfim, de descobrir, encorajar e ajudar, de todas as maneiras possíveis, os mestres mais inventivos. Esses profissionais teriam também por função organizar periodicamente em escala regional, isto é, associados às universidades locais, reuniões de trabalho, onde os mestres poderiam apresentar seus problemas práticos de ensino a especialistas, vistos não como instância de controle e de inspeção, mas como instituição de conselho e de assistência.

5. A revisão periódica dos saberes ensinados. O conteúdo do ensino deveria ser submetido a uma revisão periódica visando modernizar os saberes ensinados, eliminando os conhecimentos ultrapassados ou secundários e introduzindo o mais rapidamente possível, porém sem ceder ao modernismo a todo preço, as novas aquisições.

A inércia estrutural do sistema de ensino, que se traduz por um atraso maior ou menor, de acordo com os momentos e de acordo com os domínios dos conteúdos ensinados, em relação às aquisições da pesquisa e às demandas da sociedade, deveria ser metodicamente corrigida através de intervenções regulamentares ou estímulos indiretos visando favorecer a revisão dos programas, manuais, métodos e instrumentos pedagógicos. Para serem aceitáveis e aplicáveis, essas revisões deveriam, evidentemente, levar em conta, da maneira mais realista, as dificuldades e os limites peculiares à instituição escolar.

O aumento contínuo dos saberes impostos deve-se, de certa maneira, aos efeitos da inércia institucional e mental que leva a repetir indefinidamente o que uma vez existiu. É assim que o corporativismo disciplinado leva à perpetuação dos saberes excedentes ou ultrapassados, e às divisões que podem persistir na organização escolar, através dos exames, concursos, diplomas, exercícios, manuais e conhecimentos ensinados, quando já não estão mais em curso no âmbito da pesquisa. Outro fator de conserva-

ção é a tendência ao enciclopedismo, a pretensão à exaustão ou a instituição de pré-requisitos vistos como absolutos ("isso não pode ser ignorado"). Para combater essas tendências e os corporativismos em que estão fundadas, seria necessário reunir um comitê de revisão dos programas (dos ensinamentos fundamental e secundário) encarregado de livrar os programas de todas as exigências residuais e de introduzir o mais rapidamente possível as inovações úteis. Isso sem ceder ao modernismo a qualquer preço: sobretudo uma vez que, como no caso da História, por exemplo, em cujo programa não pode haver nenhuma mudança decisiva, a modificação inconsistente dos programas tem por efeito introduzir repetições e lacunas no curso dos alunos. É sem dúvida necessário iniciar os alunos nas grandes revoluções conceituais sobre as quais repousa a ciência moderna, mas é necessário evitar fazê-lo muito cedo e, sobretudo, em detrimento de uma ciência clássica, sempre mais formativa, sobre a qual repousa todo o edifício; pretender ensinar a relatividade a iniciantes que não sabem como funciona um transformador tem pouco sentido. Um semelhante comitê de revisão deveria ter o poder de orientar a política de investimentos públicos na educação, definindo em que setores eles devem ser reduzidos ou aumentados, orientando a elaboração e a implantação de instrumentos pedagógicos novos.

6. A unificação dos saberes transmitidos. *Todos os estabelecimentos escolares deveriam propor um conjunto de conhecimentos considerados como necessários em cada nível, cujo princípio unificador poderia ser a unidade histórica.*

Para compensar os efeitos da especialização crescente, que leva a maior parte dos indivíduos a saberes parcelados, e sobretudo à cisão cada vez mais marcante entre o "literário" e o "científico", é necessário lutar contra a compartimentalização dos saberes ligada à divisão em disciplinas justapostas; trata-se de, para isso, elaborar e difundir, ao longo de todo o ensino secundário, uma cultura integrada pela cultura científica e pela cultura histórica, quer dizer, não somente a história da literatura ou mesmo das artes e da filosofia, mas também a história das ciências e das técnicas; a mesma tendência à compartimentalização se observa no âmbito de um mesmo setor da cultura e é necessário encorajar, por exemplo, a progressão coordenada dos ensinamentos científicos, sobretudo das matemáticas e da física.

Um dos principais unificadores do ensino e da cultura poderia, assim, ser a história social das obras culturais (das ciências, da filosofia, do direito, das artes, da literatura etc.), ligando de maneira lógica e histórica o conjunto das aquisições culturais e científicas (por exemplo, a história da pintura do renascimento e o desenvolvimento da perspectiva matemática). A reintegração da ciência e de sua história na cultura, da qual ela está, na verdade, ausente, teria como efeito favorecer uma melhor compreensão científica do movimento histórico e uma melhor compreensão da ciência que, para se compreender completamente ela mesma, necessita de um conhecimento racional de sua história e que mostra sem dúvida melhor a verdade de sua evolução e de seus princípios, quando é apreendida nas incertezas e dificuldades de suas origens. O ensino de uma visão mais histórica da ciência teria como efeito favorecer uma representação menos dogmática da ciência e de seu ensino e levar os mestres de todos os níveis a colocarem em primeiro plano tanto os problemas quanto as soluções e lembrarem o que foram, em cada caso, os programas de pesquisa concorrentes.

A história das obras culturais (ciência, arte, literatura, etc.) deveria ser ensinada em sua dimensão internacional, sobretudo européia; em consequência, os professo-

res da língua e da literatura nacionais e das línguas e literaturas estrangeiras deveriam estar estreitamente associadas, sem privilégio hierárquico. Para conciliar os imperativos do universalismo e as funções de integração cultural de todo ensino de cultura, seria importante encorajar e favorecer a redação de manuais de história da civilização e de obras culturais do mundo europeu, assim como de outros conjuntos culturais, reunindo representantes eminentes, franceses e estrangeiros, de diferentes disciplinas, e traduzir o resultado desses trabalhos em meios de transmissão como o vídeo-cassete.

Uma verdadeira universidade aberta à vocação européia, concebida sobre um modelo inspirado pela Open University inglesa, poderia oferecer um ensino televisionado incluindo manuais de acompanhamento e uma orientação (correções de exercícios, esclarecimentos complementares, etc.) que poderia ser assegurado, em cadeia regional, por uma universidade; uma das funções dessa instituição seria oferecer aos professores de todos os níveis um instrumento cômodo de formação contínua e, se for o caso, de promoção, o que teria como efeito encorajar investimentos próprios a favorecer a preservação ou o aperfeiçoamento da competência dos mestres. Pode-se mesmo conceber que, apoiando-se sobre o satélite europeu e a preço de uma simplificação das equivalências, essa universidade aberta venha a difundir, em escala européia, ensinamentos multilíngües de alto nível e a oferecer uma preparação para os exames do ensino superior, contribuindo assim para uma unificação européia do ensino e dos títulos.

7. Uma educação contínua e alternada. A educação deveria prosseguir ao longo de toda a vida, e tudo deveria ser feito para reduzir a ruptura entre o final da aprendizagem e a entrada na vida ativa.

A instituição escolar é um dos fatores da diferenciação em classes de idade. Seria necessário um esforço no sentido de que não houvesse idade para ir à escola, ou, pelo menos, que não houvesse limites superiores de idade. Isso supõe que fosse aberta a possibilidade de escolarização em todos os níveis para todas as idades, ao preço de uma transformação das representações que levam a associar um certo nível de competência a uma certa idade. Sabendo-se que as diferenças sociais se traduzem muito rapidamente em diferenças de idade escolar (avanço, "precocidade", retardamento etc.), está claro que um aumento na elasticidade da idade escolar poderia ter efeitos sociais importantes.

Se observamos o aparecimento de um grupo etário de trabalhadores-estudantes e de estudantes-trabalhadores, vemos que a combinação do trabalho com os estudos ainda não obteve seu reconhecimento nas instituições. Sem dúvida porque isso supõe que fossem completamente repensadas a noção do trabalho e a oposição entre a inatividade e o trabalho, contexto em que seria necessário incluir atividade profissional e formação. Por motivos indissociavelmente técnicos e sociológicos, a formação deveria ser considerada, sobretudo no caso dos professores, como um trabalho no sentido pleno da palavra, conferindo um verdadeiro status social e tirando, ao mesmo tempo, os estudantes-trabalhadores do estado de indeterminação social em que se encontram atualmente, o que seria tanto mais fácil quanto mais tênue fosse a separação entre teoria e prática. O exercício de uma atividade profissional deveria sempre vir acompanhado da realização de estudos superiores, ao invés de ser adiado para depois do fim dos estudos. Nessa perspectiva, poder-se-ia conceber o ensino superior como uma instituição de educação permanente, que utilizasse todos os meios disponíveis, escolares e extra-escolares (rádio, televisão, vídeo, etc.) e capaz de fazer desaparecer a ruptura,

tanto mais brutal e irreversível quanto mais precoce for, entre os estudos e a vida profissional. Mais amplamente, todas as ocasiões, e sobretudo o serviço militar, deveriam ser direcionadas para dar uma nova oportunidade de formação àqueles que já estão no trabalho.

Tal objetivo só pode ser atingido ao preço de uma profunda transformação da organização escolar e das mentalidades. Com efeito, para que o direito de receber uma formação em qualquer idade se torne real, seria necessário deixar de identificar formação com escolarização, criando, por exemplo, instituições de formação apoiadas na televisão, sancionando a formação adquirida no emprego ou pelo trabalho pessoal, etc. Seria necessário também repensar profundamente a organização escolar, de maneira a permitir que os retornos periódicos à escola tivessem durações múltiplas (por um ano, no modelo do ano sabático, mas também por seis meses, ou três meses, ou uma semana, ou por duas horas diárias – com cursos noturnos, por exemplo) e tomassem formas bastante diversas: ciclos de formação, estágios intensivos, etc. Acordos de intercâmbio entre as instituições escolares e as empresas públicas ou privadas poderiam ser instituídos, em particular sob a forma de estágios de formação ou de aperfeiçoamento (em níveis mais elevados do curso, essas trocas seriam, sem dúvida, extremamente proveitosas para ambas as partes), e, reciprocamente, sob a forma de períodos de formação ou de reciclagem, na Universidade. As formas de alternância entre estudo e escola, entre trabalho na empresa e laboratório deveriam generalizar-se, dando, assim, seu verdadeiro sentido à educação permanente.

8. O uso das técnicas modernas de difusão. *A ação de estimulação, de orientação e de assistência do Estado deveria exercer-se por um uso intensivo e metódico das técnicas modernas de difusão da cultura, e, sobretudo, da televisão e dos meios de comunicação a distância, a fim de oferecer-se a todos e em todo lugar um ensino de qualidade.*

A utilização esclarecida dos meios modernos de comunicação, e principalmente do vídeo-cassete, permite, atualmente, confiar a produção de meios de transmissão de conhecimentos e de habilidades elementares, isto é, fundamentais a equipes que associem especialistas da comunicação audiovisual, capazes de explorar da melhor maneira as possibilidades específicas do meio, e professores designados por sua competência pedagógica, que, evidentemente, teriam interesse em fundamentar-se na assessoria da comunidade científica. Ao contrário do ensino televisionado que, devido à rigidez da programação, integra-se frequentemente mal no desenvolvimento, necessariamente diverso, do ensino, nos estabelecimentos escolares, o vídeo permite oferecer aulas de curta duração, densas e pedagogicamente eficazes: durando quinze minutos ou, no máximo, meia hora, resta tempo para o comentário, a discussão e o exercício. Transmitindo conhecimentos e pontos do programa em que a imagem (fotografia, animação, etc.) é insubstituível, essas aulas deveriam ser definidas, para cada nível de ensino e cada domínio do saber, em roteiros destinados aos produtores, do setor público ou privado, de vídeo-cassetes suscetíveis de serem utilizados nos estabelecimentos escolares. O vídeo-cassete, que permite combinar a flexibilidade de utilização, já que cada professor de cada escola pode escolher o momento de utilizá-lo, com a unidade de concepção e de realização, poderia contribuir para reunir a liberdade e a diversidade dos usos pedagógicos e a unidade e a qualidade da cultura ensinada. O uso racional e generalizado de aulas gravadas de alto nível contribuiria, por outro lado, para re-

duzir o efeito das variações da qualidade de ensino de acordo com os estabelecimentos, as regiões, etc. Não há dúvida, por exemplo, de que, em matéria de arte e de literatura, e especialmente de teatro, e também de geografia ou de línguas vivas, a imagem poderia contribuir para tirar do ensino o caráter bastante irreal de que se reveste para as crianças ou os adolescentes que não têm a experiência direta do espetáculo ou da viagem ao estrangeiro. Para favorecer a produção desses novos meios pedagógicos, seria necessário fornecer aos professores interessados os meios de adquirir as novas técnicas de transmissão do saber e, àqueles que as tivessem perfeitamente assimiladas, os meios para colocá-las em prática.

A televisão poderia ser utilizada, principalmente no sábado e no domingo, como base de uma verdadeira educação permanente (em diferentes níveis), que satisfaria uma demanda atualmente explorada pelos empresários de cursos por correspondência, de enciclopédias e outras obras ou revistas de vulgarização, e que criaria, em torno da escola, um ambiente cultural indispensável para o sucesso generalizado da empresa educativa.

Uma combinação racional do vídeo-cassete e da telecomunicação poderia permitir aos estabelecimentos de ensino equipados com terminais de computador a possibilidade de propor uma educação individualizada de alto nível. Vê-se, assim, como a ajuda do Estado, bem distribuída, poderia compensar as desvantagens geográficas e sociais. Dever-se-ia, em uma primeira etapa, realizar um pequeno número de experiências que fossem, ao mesmo tempo, sociologicamente válidas (isto é, asseguradas todas as condições necessárias para obtenção de sucesso) e suscetíveis de serem reproduzidas em maior escala, depois que as conclusões fossem tiradas e os meios encontrados.

Para evitar as ilusões e, sobretudo, as decepções, é necessário sempre lembrar que os meios modernos de ensino somente serão eficazes se não esperarmos deles que substituam os professores, mas apenas que os auxiliem numa tarefa que pode ser renovada por sua utilização: eles nunca são mais que meios suplementares à disposição dos professores, cuja competência e entusiasmo são os principais fatores do sucesso pedagógico. Por outro lado, eles somente podem ser totalmente eficazes se forem feitos enormes investimentos econômicos e culturais. O acesso ao "consumo individual" da educação, que o recurso aos meios de comunicação a distância permite, tem como efeito o aumento dos custos da educação, e não sua redução, como se costuma crer. Não só porque eles exigem despesas importantes em equipamentos (televisores, gravadores, microcomputadores ou terminais de computador, videotecas, etc.), que, favorecendo uma pedagogia ativa e um trabalho individual ou coletivo de pesquisa, são eles mesmos geradores de novas necessidades (bibliotecas de pesquisa, bancos de dados, etc.), mas também porque eles demandam professores muito competentes e muito envolvidos em um empreendimento pedagógico próprio para revelar novas necessidades pedagógicas — enquanto a utilização inadequada determina, ao contrário, regressões com relação àquilo que os meios tradicionais permitiram atingir. O efeito de homogeneização e de centralização que produziria o uso sistemático (mas necessariamente limitado a uma fração restrita do horário) de aulas produzidas pelas instâncias centrais traria, em contrapartida, a possibilidade de ação diversificada dos professores: longe de se encontrarem reduzidos ao papel de simples repetidores, eles teriam uma função completamente nova a preencher, livre dos programas puramente repetitivos e combinando a ação contínua e personalizada que é a do tutor, encarregado de acompanhar o aprendiz em seu trabalho, com a ação pedagógica do mestre e do ani-

mador, incumbido de transmitir os modos de pensar mais fundamentais e a organizar o trabalho individual ou coletivo.

A mudança de veículo demanda mudanças na mensagem. Os meios de comunicação modernos somente poderão obter seu pleno rendimento se for feita uma profunda transformação nos conteúdos ensinados e nas maneiras de ensinar: trata-se, em cada caso, de fazer um esforço metódico para maximizar o rendimento da comunicação (através de um trabalho sobre a linguagem empregada, sobre os documentos apresentados, as experiências propostas). Levando em conta explicitamente as características sociais e escolares dos destinatários. Para responder à demanda de formação e de informação que a utilização desses novos meios não pode deixar de originar, a autoridade central deveria se apoiar em equipes de animadores que deveriam permitir encontrar, em um conhecimento crítico das melhores soluções apontadas por alguns para os problemas encontrados por todos, as bases de uma generalização progressiva e voluntária das experiências bem-sucedidas.

9. A abertura na e pela autonomia. *Os estabelecimentos escolares deveriam convocar pessoas externas para participar de suas deliberações e de suas atividades, coordenar sua ação com a de outras instituições de difusão cultural e tornar-se a sede de uma nova vida associativa, lugar do exercício prático de uma verdadeira instrução cívica; paralelamente, seria necessário reforçar a autonomia do corpo docente, reforçando a função professoral e reforçando a competência dos mestres.*

Sem aderir ao mito da "abertura para a vida", que pode conduzir a aberrações, e sem comprometer a autonomia indispensável da instituição escolar em relação à demanda social, é necessário evitar que o sistema escolar se constitua como um universo separado, sagrado, propondo uma cultura também sagrada e distante da realidade cotidiana. Para isso, seria indispensável que todas as instituições de transmissão cultural (escolas, museus, bibliotecas, etc.) associassem a seus conselhos, de maneira muito mais real e mais eficaz que atualmente, personalidades externas (o que não quer dizer notáveis), não na lógica de um controle que somente suscitaria reações de fechamento e de defesa corporativista, mas na lógica da participação nas responsabilidades (mesmo financeiras), na inspiração e na estimulação.

A escola não pode e não deve ser o único lugar de formação; ela não pode e não deve visar a tudo ensinar. Não podendo a transmissão de saberes ser, nem de fato nem de direito, monopolizada por uma única instituição, é necessário levar em conta a rede de lugares de formação complementares, no interior da qual deve ser definida a função específica da escola. Devido à importância crescente das ações de difusão cultural que se exercem fora da instituição escolar — pela televisão, sem dúvida, mas também pelo teatro, cinema, associações de jovens e da cultura, etc. — a ação escolar poderia ver seu rendimento intensificado se se integrasse conscientemente e metodicamente no universo das ações culturais exercidas pelos outros meios de difusão. Seria necessário pesquisar, tanto em escala nacional quanto em escala de pequenas unidades locais, a articulação de todas as formas de difusão cultural, e favorecer, ao menos em escala de pequenas cidades, a coordenação da ação escolar com a das diferentes instituições de difusão cultural, bibliotecas, museus, orquestras, etc. e também dos diferentes agentes de produção e difusão culturais, professores, artistas, escritores, pesquisadores... Para isso, seria importante livrar-se dos obstáculos técnicos, financeiros, e sobretudo burocráticos ou jurídicos (principalmente em matéria de responsabilidade civil), sem falar das

resistências psicológicas que atualmente freiam essas mudanças, impedindo sobretudo a participação, benévola ou remunerada, no ensino, de personalidades do mundo artístico, científico ou profissional. Necessária no nível da produção das obras culturais, a separação institucional, como também mental, entre produtores de cultura — pesquisadores, artistas, escritores — e transmissores de cultura — professores, jornalistas, editores, diretores de galerias, etc. — deveria ser reduzida, no nível pedagógico. A entrada no universo escolar de verdadeiros criadores de cultura, sempre chamados e acolhidos pelos professores, os quais atuariam como mediadores encarregados de preparar e de prolongar suas intervenções, teria por efeito relembrar a distinção, sem dúvida parcialmente irredutível, entre a cultura e a cultura escolar.

A função específica da ação escolar e a escolha dos conteúdos ensinados devem ser repensadas com referência ao conjunto das instituições de difusão complementares e concorrentes: isso com a finalidade de evitar a duplicação e de concentrar o esforço pedagógico nos terrenos onde a ação da escola é insubstituível. De fato, a escola deve dirigir prioritariamente seu esforço para a inculcação das disposições gerais e transferíveis que só podem ser adquiridas através da repetição e do exercício. Ela sozinha pode, com efeito, transmitir os instrumentos de pensamento que condicionam a compreensão de todas as mensagens e a integração racional de todos os conhecimentos, ao mesmo tempo que a síntese crítica dos saberes suscetíveis de serem adquiridos por outras vias, saberes ou semi-saberes sempre dispersos, ou mesmo fragmentados, como as condições, mais ou menos aleatórias, de sua aquisição.

Os professores deveriam ser preparados e encorajados para utilizar de maneira reflexiva e crítica as mensagens culturais fornecidas pela televisão, o teatro, o cinema, os jornais. Por exemplo, eles deveriam receber, em um momento qualquer de sua formação, um ensino sobre a técnica dos novos meios de comunicação, o que os tornaria aptos a transmitir a consciência e o conhecimento dos procedimentos e dos efeitos (de montagem e de pontos de vista, sobretudo) que, enquanto permanecerem ignorados, continuarão conferindo às mensagens ou imagens socialmente construídas, as aparências do natural e da evidência.

Todos os esforços no sentido de favorecer a constituição de uma verdadeira comunidade educativa, unindo, em uma troca de informações ou de serviços, os pais e os educadores (o que ocorre frequentemente nos estabelecimentos privados) deveriam ser encorajados — ao mesmo tempo em que seria claramente delimitado o domínio próprio da competência profissional. A escola aberta deveria tornar-se uma espécie de casa comum, sede de encontros entre as gerações e entre os meios, principalmente entre os antigos residentes e os novos imigrantes, em favor, por exemplo, do curso de alfabetização. Este seria um lugar onde se poderia aprender e exercer, sobretudo nas pequenas aglomerações, nas oportunidades de ações práticas de ajuda mútua ou de auxílio, em particular com relação às pessoas idosas ou fisicamente deficientes, ou através das atividades associativas, unindo gerações diferentes (atividades artísticas, esportivas, clubes de lazer, etc.), uma moral de responsabilidade, de solidariedade e de respeito humano: a educação cívica encontraria ali seus trabalhos práticos. Essas atividades coletivas seriam efetivamente a ocasião para inculcar um certo número de princípios da existência social: em particular o de que a vida coletiva, e singularmente a de uma classe ativa e orientada para um projeto comum, é impossível sem certas restrições que cada um deve impor-se; que não se pode trabalhar em comum em uma mesma atividade sem uma disciplina mínima...

Várias atividades de interesse geral que foram delegadas aos poderes públicos, sejam as atividades propriamente culturais como as exposições, os espetáculos, os concertos, etc. ou as que tratam, por exemplo, da beleza dos lugares públicos, da salvaguarda do ambiente natural, do respeito aos animais, etc., poderiam ser organizadas nas e pelas instituições escolares ou ao redor delas, restituindo aos educadores o papel social de líderes, que sempre foi o seu papel.

Correlativamente a esse esforço para oferecer aos mestres uma função enriquecida e alargada e, conseqüentemente, mais atraente, e para revalorizar socialmente essa função, dando às escolas os meios para cumprir o papel de sede da vida social, poder-se-ia também prever a formação permanente que é necessária para assegurar a manutenção e a renovação da competência técnica e pedagógica em um universo onde os saberes evoluem rapidamente, devido à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico, e onde os especialistas se reestruturam e se diversificam: o trabalho individual de atualização, que deveria ser seguido de vantagens imediatas, poderia ser favorecido por uma utilização sistemática do ensino televisionado (universidade aberta).

O trabalho do professor é um trabalho difícil, às vezes penoso e desgastante, que só pode ser realmente exaltante e eficaz se for exercido com paixão e convicção. Os mestres de todas as ordens de ensino só podem escapar da usura psicológica e técnica se puderem romper periodicamente com a rotina escolar, saindo do universo fechado da escola para fazer estágios em laboratórios, empresas, etc., ou para retomar sua formação, seja por um trabalho pessoal, seja seguindo cursos, por ocasião dos anos sabáticos. E, sem dúvida, seria necessário oferecer aos mestres de uma certa idade que o desejassem a possibilidade de terminar sua carreira nas funções de administração, em programas de natureza cultural menos desgastantes (como as atividades de tutor ou de professor itinerante), segundo suas preferências e suas aptidões.

Uma forte competência específica, tanto no que concerne à matéria ensinada quanto no que toca à maneira de ensinar, constitui sem dúvida a melhor, senão a única, garantia da autonomia da escola e da independência dos mestres com relação a todos os grupos de pressão.

DA APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS

Essas proposições se inspiram, sem dúvida, em pressuposto otimista que se evidencia, em particular, no esforço para ultrapassar as contradições entre os objetivos opostos que o sistema escolar deve perseguir. Mas como não ter no espírito as dificuldades com as quais deve contar toda a ação sobre o funcionamento da escola? E como esquecer que um discurso bem intencionado não é suficiente para produzir o melhor dos mundos escolares possível? Muitas vezes, no passado, medidas inspiradas nas melhores intenções atingiram resultados que chegavam ao inverso dos objetivos perseguidos. E desde que se é obrigado a lembrar, por exemplo, as virtudes da aprendizagem pela experiência, incansavelmente exaltadas, desde Rousseau e Pestalozzi, por todos os reformadores, não se pode fugir do sentimento de que a instituição é capaz de neutralizar ou de mudar a direção de todas as medidas destinadas a transformá-la. Assim, como serão selecionados aqueles que terão a missão de escolher as inovações reais e de recompensar os méritos verdadeiros? Como serão descobertos e encorajados os responsáveis capazes de mobilizar, por sua competência e seu dinamismo, as imensas reservas de imaginação e de devoção ainda mal utilizadas? Como livrar-se das inúmeras resistências que poderão encontrar justificativa nas dificuldades técnicas do trabalho

do professor, sempre ignoradas pelo grande público, e nas condições materiais sempre deploráveis nas quais esse trabalho deve ser exercido? Como desmascarar o formalismo igualitarista que permite evitar o reconhecimento da desigualdade evidente das condições de formação, e permite confiar as mais difíceis tarefas, sem preparação particular e sem contrapartida especial, aos mestres mais jovens e mais despreparados?

A importância dos investimentos que são feitos na educação impõe que tudo seja tentado para vencer esses obstáculos sociais. Não podem ser separados por muito tempo mais o esforço, necessário para melhorar as condições de existência, de formação e de trabalho dos professores de todos os níveis, e a adoção de medidas legais indispensáveis para recompensar seus sucessos. Não se pode fazer por muito mais tempo a economia de investimentos importantes na infra-estrutura propriamente cultural (a começar pelas bibliotecas).

Seria necessário paralelamente empreender sem demora um certo número de experiências limitadas, mas decisivas: universidade aberta, comitê de revisão e de unificação dos programas, institutos regionais de formação contínua dos professores (trabalhando ligados à universidade aberta), unidades experimentais de ensino personalizado utilizando o vídeo-cassete e os meios de comunicação a distância, corpos de animadores, comitê exército-universidade para a organização da formação, canal de televisão cultural, etc. A fim de evitar que venham reforçar pelo fracasso ou pela aparência de sucesso os mesmos mecanismos que pretendiam combater, essas experiências só devem ser empreendidas se forem reunidas todas as condições materiais e intelectuais indispensáveis a seu sucesso, e se forem reproduzíveis e generalizáveis.

Ensinar não é uma atividade como as outras: poucas profissões podem ser causa de riscos mais graves do que aqueles que os maus professores podem impor aos alunos que lhes são confiados; poucas profissões exigem tantas virtudes, generosidade, devoção e, sobretudo, entusiasmo e sacrifício. Somente uma política inspirada pela intenção de atrair e de promover os melhores, estes homens e estas mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer da profissão do educador da juventude o que ela deveria ser, a primeira das profissões.

Debates e Propostas

“Educação para todos” e a atuação da indústria cultural (mesa-redonda)*

Com o intuito de promover a discussão sobre o papel dos meios de comunicação de massa no desenvolvimento de programas educacionais e, com isto, proporcionar subsídios para o melhor aproveitamento das suas potencialidades, realizou o INEP, em dezembro último, Mesa-Redonda subordinada ao tema “Educação para Todos” e a Atuação da Indústria Cultural”, da qual participaram especialistas de renome. Registramos a seguir a exposição e os debates que tiveram lugar no decorrer do evento.

ABERTURA

Palavras da Diretora-Geral do INEP,
Professora Vanilda Paiva

Estamos aqui reunidos para a Mesa-Redonda “Educação para Todos” e a atuação da Indústria Cultural”. Esta é uma atividade tradicional do INEP que, três vezes ao ano, convoca reuniões como esta para o debate de um tema relevante, como forma eficaz de alimentar a seção Debates e Propostas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Hoje temos o prazer de contar aqui com a presença do Ministro Marco Maciel, acompanhado do Professor Aloísio Sotero, Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus. Convidaria então para compor a mesa a Professora Barbara Freitag, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, que fará a exposição, e os debatedores, Pro-

fessores Carlos Eduardo Lins da Silva, Secretário de Redação da **Folha de S. Paulo**, Dermeval Coutinho Neto, da FUNTEVÊ, e Herbert José de Souza, do IBASE. Passo a palavra ao Ministro Marco Maciel.

Palavras do Ministro Marco Maciel

Professora Vanilda Paiva, Diretora-Geral do INEP; Professor Aloísio Sotero, Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus; Professora Barbara Freitag, expositora desta tarde; caros debatedores, Professor Carlos Eduardo Lins da Silva, da **Folha de S. Paulo**, Professor Dermeval Coutinho Neto, da FUNTEVÊ, Professor Herbert José de Souza, do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas; professores participantes deste evento, minhas senhoras e meus senhores.

Desejo, ao abrir este Encontro, dizer da minha alegria em ver o INEP realizando esta atividade, para todos nós extremamente significativa. Cada vez mais se torna necessário deixar claro que a ação do governo deve ser precedida sempre de uma ampla e prévia discussão dos problemas com os quais nos defrontamos. Na execução de nossas propostas, no cumprimento de nossos objetivos, não podemos dispensar uma prévia audiência, não somente dos diferentes setores do governo, mas também da chamada sociedade civil, através de seus órgãos, das suas instituições e suas lideranças informais, porque

se nós desejamos, em verdade, consolidar uma proposta democrática em nosso País, devemos ter a consciência de que somente pela participação da sociedade atingiremos esses objetivos. Daí porque considero extremamente válida a realização deste evento, pois ele permite fazer com que um dos projetos mais importantes em execução do Ministério da Educação, que é o projeto Educação para Todos, possa ser devidamente analisado, inclusive em suas múltiplas e variadas aplicações. Espero que, através dessa discussão aberta ao público, invocando especialistas no assunto, possamos recolher subsídios, a nosso juízo extremamente valiosos, para que o projeto efetivamente possa ser implantado da melhor forma e possa ter, o que é muito importante, sobretudo para o poder público, abrangência e suficiente clareza. Com efeito, não podemos olhar o projeto Educação para Todos apenas como uma ampliação das ofertas educacionais ou como uma melhoria da qualidade do ensino. Precisamos, isto sim, vê-lo inserido num contexto bem mais amplo do País, em suas demandas sociais. Acredito que a realização desta Mesa-Redonda venha cumprir este objetivo, a meu ver, como disse há pouco, muito importante. Quero também salientar que considero fundamental a ampla difusão das conclusões deste evento, e a Professora Vanilda Paiva tem se empenhado sempre neste sentido. Por parte do Ministério da Educação, não faltará apoio ao INEP para cumprir as suas tarefas, sobretudo nestas da divulgação dos seus estudos, dos seus trabalhos, para que, a partir daí, surjam subsídios para as políticas governamentais como um todo e também para outros setores. De outra parte, também acredito que as conclusões beneficiarão a nós do Ministério da Educação e, de modo especial, à SEPS, que na realidade está incumbida de executar o programa Educação para Todos. O Professor Aloísio Sotero tem a incumbência de superintender este

programa e a ele, naturalmente, cabe a tarefa de, com sua equipe, tornar exequível este programa que é extremamente ousado, ambicioso, mas que não pode faltar ao País de nossos dias.

Ao concluir minhas palavras, gostaria mais uma vez de felicitar o INEP, por intermédio de sua Diretoria-Geral, Professora Vanilda Paiva, por esta promoção, dizer o quanto considero importante a realização de eventos desta natureza e formular os meus melhores votos para que esta Mesa possa oferecer as respostas que todos esperamos do debate desse tema relevante, pois, somente assim, poderemos contribuir para uma atuação efetiva nesta área fundamental, com subsídios de estudos prévios, pesquisas e observações que guardem sintonia com o que deseja e pensa a sociedade brasileira. Muito obrigado.

A Professora Vanilda Paiva — Agradeço a presença do Senhor Ministro à abertura desta Mesa-Redonda e passo a palavra à Professora Barbara Freitag, que fará a exposição.

EXPOSITORA

Barbara Freitag*

Não sei se realmente minha contribuição vai resolver as expectativas colocadas aqui pelo Senhor Ministro. Creio que este debate pode suscitar problemas e, eventualmente, encontrar, não quero dizer soluções, mas pistas para seguir e aprofundar nosso conhecimento sobre esses problemas. Minha contribuição, em especial, é muito mais de caráter teórico, de modo que anuncio de antemão, para não desapontar os ouvintes, que não tenho solu-

* Barbara Freitag, Doutora em Sociologia e Pesquisadora, é Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

ções; tenho muito problemas e, em parte, vou colocá-los em discussão. Talvez valesse a pena esclarecer como surgiu o debate da temática: ele foi levantado numa das reuniões do Comitê Editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e eu, inclusive, fui um dos que ajudaram a formular o tema, sem saber que, posteriormente, iria “descascar o abacaxi”. Hoje, seguindo justamente uma proposta do Professor Jader Britto e do Professor Sérgio Porto, estamos aqui tentando dar o conteúdo ao que, na época, foi somente decidido em termos de título.

Introdução

Os membros da Mesa-Redonda, aqui reunidos, receberam a incumbência de refletir sobre a relação entre a “indústria cultural” e o processo educacional brasileiro. A problemática foi retirada de um documento, lançado pelo Ministério da Educação, intitulado “Educação para Todos – caminho para mudança”.¹ Já o título sugere que faltou educação para alguns, e que a educação, até agora distribuída, não cobriu a demanda. Continuamos com 20 milhões de analfabetos. Como há décadas atrás, continua constante o número de crianças sem escola no início do ano (8 milhões) e permanecem imutáveis as taxas de evasão e reprovação que, juntas, abrangem 50% das crianças matriculadas nas primeiras séries. Por isso é proposto “um plano voltado para a universalização da educação, atentando-se para a qualidade de ensino e para a mobilização e participação da sociedade”.² Este plano prevê o uso intenso dos meios de comunicação de massa, aos quais se atribui a capacidade de mobilizar e conscientizar os agen-

tes políticos (entre eles os sindicatos, as igrejas, as associações de classe, os empregadores, os trabalhadores e muitos outros). Mas os meios de comunicação de massa não somente deverão sacudir os “agentes políticos” e tirá-los de sua letargia, mas ainda funcionar como recurso educador moderno (mediante teleeducação e informática).³ Os meios de comunicação de massa seriam, no primeiro caso, os agentes sensibilizadores de toda a população para a importância da educação, em uma sociedade moderna que aspira a mudanças; e, no segundo, o próprio instrumento da educação *stricto sensu*. Veremos que essa distinção não é sustentável quando, além do veículo da comunicação (televisão, rádio, jornal, revista, livro, computador), considerarmos ainda o processo de produção, circulação e consumo de bens culturais e educacionais em sua totalidade, ou seja, “a indústria cultural”.

Quando se procura criar, no Brasil, ao lado das televisões comerciais, as TVs Cultura ou TVs Educativas, está sendo admitido que as televisões comerciais negligenciaram a “cultura” e a “educação”, havendo, pois, necessidade de resgatá-las em sua pureza, destinando-lhes um veículo próprio. Acredita-se, a meu ver, ingenuamente, que as TVs comerciais, numa perfeita divisão do trabalho, estariam preenchendo funções de diversão e entretenimento, mas não a de formação das mentes e personalidades, que caberiam às TVs Culturais e Educativas.

Para entendermos, de fato, a relação existente entre a indústria cultural e a educação em sua acepção mais ampla, torna-se necessário fazer uma revisão conceitual, na qual se esclareça o que efetivamente implicam os conceitos de “cultura”, “indústria cultural”, “educação” e sua “democratização”, incluindo nessa reflexão as críticas e apologias feitas em

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Educação para todos; caminho para mudança*. Brasília, 1985. 12p.

² *Ibidem*, p. 7

³ Cf. p. 9-10

favor e contra tais interpretações. Uma vez demarcadas as linhas de frente, será mais fácil analisar a relação existente entre indústria cultural e educação, podendo-se repensar e redefinir, para o futuro, a atuação da indústria cultural em relação ao projeto "educação para todos", dentro de novos parâmetros.

Com essa delimitação da problemática, há quatro etapas a seguir: na primeira, procurarei recapitular o conceito de indústria cultural (incluindo a conceitualização de cultura), tal qual foi lançado e desenvolvido pelos teóricos críticos da Escola de Frankfurt; na segunda, tentarei elucidar o conceito de "educação" e sua "democratização" no contexto das modernas sociedades de massa; na terceira, farei o esforço de pensar a relação indústria cultural e educação nas condições atuais da sociedade brasileira; e, finalmente, dentro da perspectiva da estratégia "educação para todos", farei a tentativa de repensar, dentro de parâmetros novos, a possível atuação dos meios de comunicação de massa no contexto da sociedade brasileira, a fim de viabilizar um processo de democratização do ensino, sem perda de qualidade.

Análise e crítica da "indústria cultural"

Quando Adorno e Horkheimer lançaram, em 1947, seu famoso ensaio sobre a "Indústria Cultural: iluminismo como sedução das massas"⁴, estavam distinguindo claramente a indústria cultural da cultura de massa ou da cultura popular. Enquanto os conceitos "cultura de massa" e "cultura popular" fazem supor que exista uma "cultura de elites" ou uma "alta cultura" para as elites, em contraposição à cultura produzida pelo povo ou para o

povo, o conceito de "indústria cultural" deixa claro que se trata de uma cultura só (originalmente alta ou popular) que, graças à revolução tecnológica, na qual foram redefinidas as condições de produção e reprodução da cultura, faz com que qualquer conteúdo artístico ou cultural entre na lógica da produção para um mercado, passando, portanto, a ser mercadoria. A indústria cultural é a forma *sui generis* pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada em circulação no mercado e por este consumida. O termo "indústria cultural", pelo qual optaram Horkheimer e Adorno, quer deixar claro que na era das relações de troca de mercadorias, em que todas as relações sociais são reduzidas a relações mediatizadas pela mercadoria (caráter fetichista de mercadoria), também a obra de arte, o produto cultural, perde sua aura, como diria Benjamin, a qual lhe conferia, em épocas anteriores, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso, acessível somente a uma minoria selecionada, transformando-se inevitavelmente em um valor de troca. A "nova" arte ou cultura já passa a ser produzida, a "alta cultura" reproduzida, com o objetivo de troca, dissolvendo a verdadeira arte ou cultura.

Uma sinfonia de Beethoven reproduzida em cassete e tocada em bares e na rádio não se distingue mais do comercial que se insere entre duas notícias de rádio. Ambos são produtos da mesma indústria cultural, ambos são consumidos como "mercadorias", tendo, portanto, valor de uso para o consumidor e valor de troca para o "produtor" em série. Para Adorno e Horkheimer não importa que a Nona Sinfonia de Beethoven tenha sido produzida no século XIX como "alta cultura", destinada a um público selecionado e preparado para consumir, deliciado e reverente, a música do mestre. No momento em que a reproduzibilidade técnica se tor-

⁴ Recentemente publicado no Brasil e contido na obra *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

nou possível, permitindo sua divulgação ilimitada, a "Nona" perde sua aura, sua unicidade, sua "distinção", e se avilta quando associada por um empregado do posto de gasolina. Longe de "democratizar" um bem cultural, a indústria cultural, ao produzir ou reproduzi-lo (em série), tornando-o acessível a todos, passa a oferecê-lo juntamente com sabonetes, automóveis, sapatos e outros produtos de consumo, descaracterizando-o, utilizando-o para vender os olhos do consumidor, distorcer sua percepção, embalá-lo em ilusões, subverter seu senso crítico. O produto (original ou reproduzido) da indústria cultural, visa, em suma, entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o espaço vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e injustiça do sistema capitalista, no qual estão inseridos como marionetes, atuando no interesse da perpetuação *ad infinitum* das relações de produção alienantes e exploradoras. A indústria cultural preenche assim sua função por excelência, de seduzir as massas para o consumo, para que esqueçam a exploração que estão sofrendo nas relações de produção.

Em suma, são os seguintes os "pecados" cometidos pela Indústria Cultural, na interpretação de Adorno e Horkheimer: a) ela avilta o produto cultural e artístico, dissolve-o em sua especificidade e o transforma em bem de consumo de massa — com isso **rouba a dimensão crítica**, ainda inerente ao produto cultural autêntico; b) ela **cega e distrai** o consumidor, para que não perceba as relações de fato, em que está inserido como vítima (produção), transformando-o em consumidor **a-crítico e inconsciente**, fazendo dele um brinquedo nas mãos do sistema interessado na reprodução ampliada; c) ela reorganiza — com o auxílio de novas técnicas (forças produtivas) — processo de produção e reprodução de cultura, que, por ser um processo de produção capitalista, dei-

xa de produzir "cultura" para produzir **mercadoria**.

Ao optarem pelo conceito de **indústria cultural**, Adorno e Horkheimer procuram superar uma velha distinção feita entre produção de idéias e bens culturais, de um lado, e produção de bens materiais para sobrevivência, de outro, **separação consumada na distinção lingüística e semântica entre "cultura" e "civilização"**. Essa distinção, no parecer dos autores da **Dialética do Esclarecimento**, não é senão o reflexo alienado da divisão do trabalho reinante na moderna sociedade capitalista. Ao formularem, da forma como o fizeram, o conceito de indústria cultural, deixam claro que essa distinção é falsa. Pois, tanto as idéias quanto os bens materiais estão sujeitos à mesma lógica da produção, baseada na extração da mais valia e nas relações de troca, e transformam todo e qualquer produto em "mercadoria". Mas, ao dissolverem a contradição entre produção material de bens e produção de mercadorias como idéias, obra de arte, em suma, cultura, dissolveram a própria idéia, a própria obra de arte e a cultura na materialidade da produção e reprodução. Deixa de haver uma representação, contestadora, crítica e idealizada da produção material de mercadorias. A idéia, obra, cultura, dissolvem-se na era da reprodutibilidade técnica fácil, na lógica da produção alienada, já que são instrumentos a serviço das relações materiais de produção, assegurando a sua perpetuação. Com sua teoria da indústria cultural, Adorno e Horkheimer, os mestres da dialética da razão, proclamam o fim da dialética, outrora materializada nas relações de produção e na luta de classe. Com isso, a própria dialética do pensamento e das idéias desaparece. Daí o esforço desesperado de Adorno para preservar, a qualquer preço, a dialética negativa (*der Geist der stets verneint*)*. Por

* Goethe.

isso ele nega toda e qualquer síntese e procura pregar a necessidade da preservação da consciência do negativo para preservar a consciência crítica como tal. Esse esforço de fazer sobreviver a dialética, seja como for, produz exatamente o contrário: compele Adorno e Horkheimer a adotarem uma posição aparentemente **conservadora** e a idealizarem a obra de arte aurática do período burguês, a "verdadeira" cultura, i.e., a cultura de elite. Isso porque a obra de arte aurática e a alta cultura, apesar de serem manifestações alienadas no mundo da produção capitalista, preservavam ainda uma dimensão crítica, que nega esse mundo, ao mesmo tempo que o exprime. Um quarteto de Vivaldi, um quadro de Boticelli, uma escultura de Miguel Angelo permitiam ao contemplador (consumidor elitizado) desfrutar o "belo" ("der schoene Schein"), alienando-o da dura realidade da reprodução material. Mas, ao mesmo tempo, remetiam a um futuro melhor, oferecendo uma "promessa de bonheur". Tais obras, ao dizerem que agora a felicidade de todos ainda não é possível, mas talvez o seja no futuro, estão fazendo uma crítica à organização societária e à produção capitalista. A obra pós-aurática das sociedades do capitalismo tardio, incorporada pelo real, é parte constituinte desse real e se converte, por fazer da obra de arte um produto de consumo banalizado, em instrumento de ideologização. Não remete mais a uma realidade melhor: cria nos indivíduos a ilusão de que já estão vivendo no melhor dos mundos, acomodando-os ao presente, ao existente.

Esta postura, como muito bem salientou Habermas em um diálogo com Marcuse, pouco antes da morte desse último, é **tradicional**, por ver na arte somente uma "promessa de felicidade", é **limitada**, por se basear em um conceito burguês de arte, no qual fenômenos artísticos como o jazz, o filme moderno, o surrealismo, o happening, etc., não têm lugar e, final-

mente, é **idealista**, por não admitir a interação interna da estrutura e função da arte e cultura no contexto do capitalismo tardio, caracterizado pela reprodutibilidade técnica da obra de arte.

Walter Benjamin, pensador e crítico independente, vinculado aos teóricos da Escola de Frankfurt, defendia uma posição mais progressista. Embora ligado ao discurso crítico dos frankfurteanos, não perde de vista nem nega a possibilidade da sobrevivência da dialética na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte.

A obra de arte não precisa confinar-se nos espaços do passado, da burguesia do século XIX, nem limitar-se a ser mera "promessa de felicidade". A revolução tecnológica do final do século XIX e início do século XX não destrói nem aniquila ou absorve a obra de arte e a alta cultura na materialidade da produção capitalista, mas muda o seu caráter, a sua essência como obra de arte e cultura, redefinindo e reorganizando-as dentro de uma nova lógica. É verdade que a obra burguesa perde sua aura, mas a obra de arte e cultura "pós-auráticas" têm novas possibilidades de mobilização, contestação, articulação com o real, permitindo a crítica de um novo ângulo, não necessariamente alienado. Isso porque, nas novas condições de produção (rádio, cinema, fotografia, televisão), a cultura e a obra pós-aurática mudam também os hábitos de consumo, mudam a estrutura de percepção e assimilação do próprio consumidor, modificam, com a própria mudança da forma de criação e produção da obra de arte, seu público consumidor. Por isso mesmo, a era da reprodutibilidade técnica da obra de arte possibilitou o surgimento de novas formas e conteúdos artísticos e culturais, outrora inimagináveis, substituindo — como foi o caso da fotografia que torna obsoletos os retratos — formas, técnicas ou conteúdos artísticos tradicionais por outros, modernos, alternativos.

O impacto sobre o público consumidor, longe de ser somente negativo (bloqueando a formação da consciência crítica), pode contribuir para a emancipação das estruturas opressoras capitalistas da ordem social. A indústria cultural moderna pode assumir — na interpretação de Benjamin — uma função estratégica na organização e reestruturação da moderna sociedade, para melhor. A postura crítica, o ceticismo e o pessimismo natural de Benjamin, no entanto, também não o fazem sobreestimar essa possibilidade: "Se levarmos em conta as perigosas tensões que a tecnização, com todas as suas conseqüências, engendrou nas massas — tensões que em estágios críticos assumem um caráter psicótico —, perceberemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa, através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu desenvolvimento natural e perigoso. A hilaridade coletiva representa a eclosão precoce e saudável dessa psicose de massa. A enorme quantidade de episódios grotescos, atualmente consumidos no cinema, constitui um índice impressionante dos perigos que ameaçam a humanidade, resultantes das repressões que a civilização traz consigo. Os filmes grotescos dos Estados Unidos e os filmes de Disney produzem uma explosão terapêutica do inconsciente. Seu precursor foi o excêntrico. Nos novos espaços de liberdade abertos pelo filme, ele foi o primeiro a sentir-se em casa. É aqui que se situa Chaplin, como figura histórica."⁵

Ao examinar mais a fundo as diferentes concepções dos frankfurtianos sobre a indústria cultural, percebem-se diferenças

marcantes, ao lado de coincidências igualmente importantes. Tanto para Marcuse, quanto para Adorno e Horkheimer, e também para Benjamin, os conceitos de "cultura" e "obra de arte" têm uma dupla conotação: significam uma representação alienada da estrutura de classes, caracterizando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas significam também "redenção", sob forma de uma promessa futura de felicidade. A "cultura" e a "obra de arte" burguesas são, ao mesmo tempo, expressões críticas e alienadas da realidade que retratam. Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin ainda são unânimes quando afirmam que as mudanças tecnológicas na base do sistema de produção afetaram profundamente o caráter da cultura e da arte no capitalismo tardio. Todos eles constatarem, com um certo pesar, a "perda da aura", em conseqüência das mudanças tecnológicas que tornaram possível a reproduzibilidade em série. Somente na avaliação das conseqüências desse fato, i.e., na análise da forma de ser e de funcionar da arte e da cultura "pós-auráticas" é que surgem as diferenças. Vimos que para Adorno e Horkheimer a reproduzibilidade técnica destrói, dissolve a obra de arte. Para evitar isso, defendem a preservação da cultura e obra de arte burguesas, preservando-se assim o seu potencial crítico. Na velhice, Marcuse endossa a posição de Adorno, depois de ter afirmado, enquanto jovem, que as relações de produção socialistas, concretizando no cotidiano a felicidade outrora sonhada, permitiriam a dessublimação da arte e da cultura. E, finalmente, Benjamin defende a tese da mudança qualitativa da obra de arte pós-aurática, devido às mudanças tecnológicas que por sua vez também criam novos padrões de percepção e consumo das novas formas culturais e artísticas. Benjamin não vê somente a dimensão de mistificação das massas, denunciada por Adorno. Ele tem plena consciência de que o mal-estar na

⁵ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. In: ———. Obras escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1985. p.165-96.

civilização (Freud), causado pela sobre-repressão inerente às relações de produção, pode ser aliviado pelas novas formas de arte, como o filme e a televisão, capazes de liberarem tensões que de outra forma se voltariam contra a cultura e a sociedade existente, destruindo-as. Nesse sentido, tais formas exercem uma função conservadora, como foi comprovado pelo movimento nacional-socialista, mas, por outro lado, elas podem ser postas a serviço da politização das massas. Nessa dialética, Benjamin é mais sutil que Adorno, exclusivamente atento à dimensão massificadora da arte pós-aurática.

A conceituação de educação e sua reformulação

Em 1959, no Congresso Nacional de Sociologia realizado em Berlim, Adorno mobiliza seu público com um ensaio fascinante sobre a teoria da "Halb-bildung" (da semi-educação ou semi-cultura).⁶ Este ensaio serviu, depois, como tema de um debate de televisão em que participaram educadores alemães como Helmut Becker, o próprio Adorno e outros.

Neste trabalho, Adorno concebe a educação como o lado subjetivo da apropriação da cultura. Atribui, como no caso da alta cultura, um caráter dialético e contraditório ao conceito de educação, que originalmente — nas formulações de Hegel, Kant, Humboldt, Winkelmann e outros — era indissociável dos conceitos de liberdade, humanismo, autonomia e emancipação. A educação, neste campo semântico, significava a elaboração da experiên-

cia mediatizada pelos sentidos e pela consciência.

Mas, ao mesmo tempo que a educação se referia a todo o processo de formação da personalidade autônoma do indivíduo responsável e esclarecido — o cidadão participante e consciente de sua individualidade —, o conceito de educação abarcava, concomitantemente, a idéia de exteriorização⁷ e de adaptação ou até mesmo de submissão à autoridade, ao Estado e à sociedade. Ao conceito de "cultura" correspondia, pois, um conceito subjetivo de "educação" que, como aquela, revelava o seu caráter ao mesmo tempo repressor e liberador.

A teoria da semi-educação de Adorno está para a sua teoria da indústria cultural, assim como o seu conceito de educação está para o da cultura. A semi-educação representa a educação deturpada, massificada, transformada em mercadoria. Os conteúdos educacionais divulgados pelos canais de comunicação de massa, dos quais a própria escola faz parte, são viabilizados pelo mecanismo de mercado e se submetem às suas leis. Neste momento, a educação, outrora o privilégio de elites e membros da *intelligentsia*, altamente selecionados, reverte-se na anti-educação. A educação, deformada em mercadoria, transforma-se em semi-educação. Uma é inimiga mortal da outra. A "democratização" da educação significa para Adorno inevitavelmente a banalização, a deterioração, a negação do saber e da cultura. Se em outras épocas as concepções míticas do mundo e as grandes religiões orientavam a consciência do campesinato e dos artesãos nos pequenos núcleos urbanos da Europa, a dessacralização e o desencantamento do mundo (Weber) deixaram um enorme vazio, que longe de ser preenchido por

⁶ Cf. ADORNO, T.W. *Theorie der halb-bildung*. In: ———. *Gesammelt Schriften* 8. Frankfurt, Suhrkampverlag, 1972. p.93-121. "Bildung" em alemão significa ao mesmo tempo cultura, formação cultural e formação da personalidade; educação, no sentido mais amplo.

⁷ *Educatio*, em latim, está ligado a *educere*, conduzir para fora.

conteúdos educacionais que efetivamente conduzissem o indivíduo à autonomia e à emancipação, o deixaram entregue ao sabor da atuação da indústria cultural, que se apressou em preencher as lacunas com uma "pseudocultura" e "semi-educação". Desta forma, eles se tornam insensíveis para as contradições em que vivem, para a exploração que sofrem nas relações de trabalho, para a alienação a que estão sujeitos. Em verdade, a semi-educação assume a função ideológica de transformar a percepção e de encobrir a percepção das verdadeiras relações de produção capitalistas. Obviamente, uma educação autêntica que preservasse seu caráter crítico e sua função, ao mesmo tempo libertadora e repressora, não poderia, por si só, romper com essas estruturas objetivadas que se opõem de forma implacável ao indivíduo. No entanto, uma boa educação, em sua acepção mais ampla, seria um requisito indispensável para bloquear o avanço e a proliferação da semicultura, da vulgarização do saber. É nesse sentido que a educação tem para Adorno caráter antinômico. "Ela tem como sua condição a autonomia e a liberdade, mas remete ao mesmo tempo e até hoje a uma estrutura que confronta o indivíduo com uma ordem previamente dada, em um certo sentido heterônoma e por isso mesmo frágil, na qual ele forçosamente precisa se configurar, educar. Em sua ordem, a deterioração da educação já está teleologicamente predeterminada."⁸

Para que a educação volte a ser um processo de assimilação e elaboração da experiência pela consciência, sem heteronomia, isto é, sem a determinação externa de um sistema religioso incondicionalmente aceito ou de um programa de televisão assistido com a finalidade de preencher o vazio deixado pelo desaparecimen-

to da religião, é preciso que se evite a tempo o bloqueio das consciências, sua calcificação definitiva. Para Adorno, o enrijecimento das mentes pode ser evitado quando precocemente combatido, reforçando-se, na criança ainda pequena, a reflexão crítica e preservando-se, para o adulto, um tempo e espaço vazio para refletir em suas horas de lazer.⁹

Apesar desse aceno levemente otimista, Adorno não deixa dúvidas de que a situação está sombria; o avanço da semi-educação, através da pseudodemocratização efetuada pela indústria cultural é inevitável. Seu combate efetivo somente seria possível através de uma educação autêntica, i.e., mediante o recurso "à auto-reflexão crítica sobre a semi-educação".¹⁰ Essa reflexão precisa, antes de mais nada, alertar para o fato de que as próprias relações de produção, que tornaram possível uma alta cultura para as elites e uma baixa cultura para as classes trabalhadoras, também criaram para as primeiras a "educação" e para as últimas a semi-educação, o que permite, de antemão, excluir essas classes da verdadeira educação. Entretanto, seria um equívoco acreditar que a semi-educação é o degrau que precede e prepara o acesso à cultura. Assim como uma sinfonia tocada por uma orquestra incompetente, longe de preparar o ouvinte para fruir futuramente a música de boa qualidade, pode deturpar irremediavelmente sua sensibilidade musical, a semi-educação pode obstruir para sempre o acesso da classe trabalhadora à verdadeira educação.

Adorno deixou bem claro que a salvação da "alta cultura" não poderia ser encontrada na "indústria cultural". Da mesma forma, afirma que a educação autêntica não será salva por sua falsa democra-

⁸ Ibidem, p.104

⁹ Ibidem, p.119

¹⁰ Ibidem, p.121

tização, sob forma da semi-educação e da semicultura.

Adorno já nos tinha conduzido a um impasse, quando postulou, com sua crítica à indústria cultural, o fim da cultura e da obra de arte. Ele nos leva, pela segunda vez, a um beco sem saída, quando anuncia o fim da educação, provocado pela “democratização” do conhecimento e da cultura, em virtude da indústria cultural e da proliferação dos bens educacionais, nivelados por baixo. Como no caso da indústria cultural, também no caso da crítica à semi-educação, a solução de Adorno é conservadora. Opta por preservar a educação autêntica, livre, autônoma, de origem burguesa, ao preço de sua elitização, embora admita a possibilidade de combater a semi-educação, fortalecendo-se o senso crítico na criança e defendendo-se um espaço para a reflexão do adulto. Virtualmente, o combate à semi-educação só é, pois, possível, a partir e através da educação autêntica, de inspiração burguesa.

Mas Adorno não explicita como esta poderia atuar, concretamente, nas condições dadas pelas sociedades capitalistas de massa. Ao contrário, não se cansa ao enfatizar que tanto a indústria cultural quanto a semi-educação já invadiram todos os poros da sociedade, fortalecendo-se mutuamente e impedindo a ruptura do círculo vicioso. A indústria cultural e a semi-educação são — como dois lados da mesma medalha — causa e função do processo de deterioração e dissolução da alta cultura e da educação integral. A forma assumida pela moderna indústria cultural pressupõe consumidores semicultos e semi-educados que, por falta de substância própria e de competência para assimilar e processar os dados da experiência externa e interna, preferem intoxicar-se com o narcótico da indústria cultural. Os consumidores da indústria cultural querem saborear pratos leves, nada que perturbe a mente e lhes complique a vida, nada que

os inquiete, nada que os faça tomar consciência da realidade em que vivem. Desta forma, incentivam a indústria do lazer, da distração, do consumo fácil. Essa indústria, para não perder seu público, precisa simplificar os temas, esvaziá-los de eventuais resquícios críticos, torná-los atraentes e digeríveis. Desta forma, fecha-se o ciclo: a indústria cultural e a semi-educação são interdependentes; quando falarmos de uma, já estamos falando da outra. Ambas fazem parte de uma mesma problemática, focalizada a partir de dois ângulos distintos: o objetivo e o subjetivo. Nessa perspectiva, um Programa “Educação para Todos” que visa, ao mesmo tempo, “democratização” e elevação da qualidade da educação, oferecida através dos recursos da moderna tecnologia educacional e cultural, estaria — por definição — fadada ao fracasso, porque conduz, pela própria lógica inerente a essa tecnologia, à negação da verdadeira cultura e da educação integral. O consumo dos produtos da indústria cultural, reforçados pela semi-educação produzida em escolas e mecanismos informais de divulgação do saber (revistas, Best-Sellers, fitas, vídeos e TV), não somente nivelam por baixo, como já foi dito, mas podem, até mesmo, produzir a obstrução definitiva dos canais de percepção da verdadeira educação e da educação autêntica.

Mas, assim como procuramos ver a questão da obra de arte e da cultura pós-aurática a partir de várias posturas críticas que transcendessem Adorno, procuraremos seguir o mesmo caminho ao tratarmos da questão educacional e de sua democratização. Se as gerações atuais são incapazes de ler Camões, Shakespeare, Racine ou Goethe, isso pode até ser, mas não é necessariamente, uma prova da decadência ou mesmo bancarrota total da educação moderna. Seguindo as trilhas de Benjamin, poderíamos afirmar para a questão educacional que a era da reprodutibilidade técnica do saber alterou não somente a

base de produção desse saber, mas revolucionou o próprio caráter e a função da educação moderna. Talvez provoque menos enlevo ouvir e ver uma criança primária digitar um computador, escrever numa máquina elétrica ou estudar com auxílio de um vídeo, do que ouvi-la recitar em um palco poemas clássicos. No entanto, a introdução dos modernos instrumentos de aprendizagem altera, também, juntamente com a alteração do caráter e da função da educação, a atitude do consumidor e, possivelmente, o próprio público consumidor. Nessa interpretação, não haveria destruição, mas sim transformação da educação e cultura, em sua forma e em seus conteúdos. Juntamente com essa mudança intrínseca do seu caráter, haveria também uma mudança fundamental de suas funções. Talvez, seguindo-se a reflexão de Alexis de Tocqueville, a cultura e a educação pós-burguesas (“auráticas”), desmistificadas pela “democratização” = massificação, sejam menos nobres, mas são certamente mais justas, porque buscam promover — pelo menos em teoria — o acesso de todos a esses bens culturais e educacionais.

Vendo as coisas desse ângulo, as condições de produção tecnológica de certos produtos educacionais (como, por exemplo, a produção massificada de cartilhas, livros didáticos, material escolar, laboratórios, oficinas especializadas, etc.) tornam possíveis uma outra forma de organização, circulação, consumo dos produtos do conhecimento e da cultura, por sua vez reforçados e dinamizados pela dinâmica própria da indústria cultural, na acepção benjaminiana. Por isso mesmo, as condições tecnológicas modernas permitem, hoje, a existência da escola de massas. Ninguém mais precisa ser excluído; todos podem participar, todos são virtuais consumidores dos bens culturais e educacionais estocados e em circulação na moderna sociedade capitalista.

A relação entre a indústria cultural e a educação no Brasil

Até que ponto essa reflexão predominantemente teórica se aplica às condições específicas do caso brasileiro? Em que medida a “era da reprodutibilidade técnica” transformou a “cultura brasileira” em não-cultura, a “educação” da distinção burguesa (Bourdieu) em semi-educação?

Teria o capitalismo dependente desenvolvido uma base tecnológica sofisticada que nos permita falar, também entre nós, de “indústria cultural” nos mesmos termos em que Adorno e Horkheimer dela podiam falar no contexto da sociedade de massas americana, nos anos 40?

Obviamente esse não é o caso. O capitalismo periférico — e isso é quase uma tautologia — caracteriza-se por sua dependência tecnológica estrutural com relação aos países hegemônicos. É neles que se deu a revolução tecnológica; é neles que a “era da reprodutibilidade técnica” provocou todos os seus efeitos culturais e artísticos.

No capitalismo dependente ocorre a “importação” dessas revoluções em todos os setores e áreas de produção.

Não há, pois, para o caso do Brasil, uma geração espontânea das “condições de reprodutibilidade técnica” baseada no grau de desenvolvimento local das forças produtivas. Tanto a tecnologia de ponta da infra-estrutura, quanto a “tecnologia” da indústria cultural e da semi-educação são “importadas” e decorrentes de transformações materiais na base de produção que ocorreram fora das fronteiras brasileiras, apesar dos esforços desenvolvidos por certos setores econômicos e políticos de se autonomizar em uma e outra área tecnológica (como é o caso da informática).

A era da “reprodutibilidade técnica” assume pois, em sua forma brasileira, novas dimensões, já que se calca em uma

sociedade que nem tecnologicamente nem ideologicamente encontra-se em condições de absorver o importado. Isso fica mais do que patente nos inúmeros comerciais de bebidas produzidas sob concessão "on the rocks", importadas, que burbulham somente para os ouvidos de uma altíssima faixa de renda, sendo totalmente inacessíveis a mais de 90% da população brasileira. Eis aí um dos grotescos da absorção brasileira da indústria cultural, que passa a divulgar e promover a venda de produtos inacessíveis para as grandes massas.

Outro exemplo seria o da introdução de terminais de computador em supermercados e filiais de bancos, o que permite o saque do saldo e do dinheiro sem a intervenção de qualquer funcionário. Neste caso, duas contradições saltam aos olhos: primeiro, em um país subdesenvolvido, em que há força de trabalho abundante, introduz-se moderna tecnologia poupadora de mão-de-obra que aumentará o volume do exército de reserva; e, segundo, sendo os bancos e supermercados locais em que circulam todos os segmentos da população, ignora-se que aproximadamente metade da população adulta é analfabeta ou semi-analfabeta, sem condições de "ler" as instruções necessárias para ativar o terminal.

Os exemplos poderiam ser multiplicados. Mas o que de fato interessa é mostrar que mesmo as relações de produção estando muito defasadas em relação à tecnologia importada, esta não deixa de atuar como força produtiva, geradora de contradições e de mudanças estruturais profundas, também nas relações de produção de uma sociedade dependente. Essas passam a orientar-se não pelo grau de evolução das forças produtivas autóctones, mas pelo grau de modernismo, pela tecnologia de ponta, já desenvolvida nos centros hegemônicos e transferida para a periferia.

É por isso que do interior de um barraco de favela ou de uma casa de pau-a-pique, da área rural, soa o aparelho de som com o último "tape" de Michael Jackson ou do mais recente grupo de "rock", concorrendo ainda, muitas vezes, com a TV a cores, reportando o último lançamento de uma nave espacial, ou mostrando a viagem da viúva Porcina a Dallas.

E não é raro ver nas escolas crianças fazendo operações com as minicalculadoras, antes mesmo de terem aprendido a lógica do sistema decimal e de nosso sistema numeral, jamais tendo aprendido a efetuar uma conta de somar ou multiplicar. Esses fatos alteram a organização da sociedade e moldam a consciência de seus cidadãos.

Em que medida isso alteraria a validade teórica do modelo da indústria cultural? Sua atuação e seus efeitos estariam efetivamente sofrendo alterações, tendo em vista as diferenças na origem, de uma para outra sociedade (a do capitalismo hegemônico e a do capitalismo dependente)?

A internacionalização dos mercados internos das sociedades do Terceiro Mundo já tornou essa questão obsoleta. O que passa a contar é efetivamente o efeito, a funcionalidade que a moderna tecnologia obtém, tanto ao nível da infra como da superestrutura, em favor da preservação do sistema e do disfarce das contradições e dos conflitos inerentes à formação societária específica. De onde veio e a quem se deve a moderna tecnologia, que permite o desenvolvimento de aviões brasileiros ou de programas de televisão "exportáveis", torna-se totalmente secundário.

Pode-se até mesmo afirmar que a virulência da indústria cultural é maior em países do capitalismo periférico pelo simples fato da população estar menos preparada, menos protegida face às incansáveis investidas da moderna indústria cultural, por ser menos culta, menos crítica.

ca. Como o nível educacional das massas, nessas sociedades é muito inferior à média da população dos países desenvolvidos, o trabalho de persuasão e sedução das massas é mais fácil. Analisemos um comercial, até mesmo proibido, depois de algum tempo, pela falsidade da informação: "Cada Danoninho, vale um bifinho". Quanto mais culta e desenvolvida a população menos ela se deixa enganar com um "slogan" tão obviamente incorreto. No Brasil e em outros países subdesenvolvidos, um comercial como este pode ser até mesmo fatal. A mãe, acreditando piamente no que o comercial sugere, é capaz de fazer enormes sacrifícios para conseguir um "Danoninho" para seu filho, gastando em *royalties*, embalagem, em nome ou marca de uma firma, muito dinheiro para pouca comida e é capaz de negligenciar o "bifinho", de maior valor nutritivo e teor de proteínas. Em outras palavras, a desinformação, a incultura e o meio-saber, que caracterizam o nível médio de formação de nossas populações de baixa renda (2/3 da população global), não precisam ser especificamente "gerados" por aparelhos ideológicos (como escola, *mass media*, etc.) para tornarem efetiva a atuação da indústria cultural entre nós. Eles constituem o fundamento do "folclore", no sentido gramsciano, fornecendo o substrato ideal para a sedução e persuasão das massas. Assim sendo, podemos dizer que o modelo teórico da "indústria cultural", conforme discutido anteriormente neste trabalho, aplica-se sem restrições ao contexto brasileiro, apesar da especificidade do capitalismo dependente. Fomos até um passo além, procurando afirmar que possivelmente a atuação e funcionalidade da indústria cultural têm aqui ainda maior eficácia, pela combinação especial da sofisticada tecnologia e do apurado *know how* importados que caracterizam as TVs comerciais, novelas, programas de diversão (Sílvio Santos, Charinha, Flávio Cavalcanti, Os Trapalhões

e outros), filmes "traduzidos" por Herbert Richers e outras programações do estilo.

Para explicar esse baixo nível educacional das massas populares, torna-se necessário nos determos um pouco na questão do funcionamento do sistema educacional brasileiro nos últimos 20 anos.

Está fora de dúvida que o governo militar, com um discurso tenocrático típico, através do qual procurava soluções técnicas para problemas políticos, não conseguiu dinamizar e modernizar o sistema educacional brasileiro, apesar de algumas louváveis iniciativas (prolongamento da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, introdução do ensino profissionalizante no 2º grau e racionalização das universidades federais, no 3º grau). O sistema educacional formal oficial, nos diferentes graus de ensino, não conseguiu tampouco acompanhar a expansão da matrícula, necessária pelas altas taxas de natalidade e — em certas regiões do país — devida aos intensos movimentos migratórios. Não sendo capaz de atender à demanda, o governo liberou o terreno para o setor privado, que rapidamente se apropriou dos cursos supletivos do 2º grau, dos cursos vestibulares e do ensino de 3º grau, oferecendo vagas e expandindo as matrículas. Dessa forma, foi o setor privado que, fazendo da educação negócio (mercadoria), transformou-se em agente da pseudodemocratização do ensino e da vulgarização do saber no sentido clássico de Adorno, especialmente em nível superior. Proliferaram — entre 1968 e 1984 — as criações de cursinhos supletivos, vestibulares, faculdades isoladas noturnas, de fim de semana, no litoral e no interior do País, que constituíram a infra-estrutura material necessária para a massificação do ensino sem qualidade e para a deterioração da educação, transformada em semi-educação. Neste caso, não caberia a interpretação progressista de Benjamin que atribua à era da reprodutibilidade técnica a capa-

cidade de revolucionar e redefinir o caráter da moderna cultura e da educação. Isso porque o setor privado, longe de recorrer aos instrumentos tecnológicos já disponíveis (laboratórios, computadores, métodos audiovisuais de ensino, etc.), apoiou o seu processo de ensino nos métodos mais tradicionais, antiquados e, de preferência, menos dispendiosos.

A massificação do ensino no Brasil, em todos os níveis e setores, não foi, portanto, uma consequência de inovações tecnológicas no setor de ensino que redefiniram o caráter intrínseco da educação e da atitude de consumo de sua clientela, mas sim o resultado da pressão exercida por uma demanda que o Estado, por razões políticas e de "segurança nacional", não quis atender. A massificação do ensino e a deterioração da qualidade da educação no Brasil decorreram justamente do fato de ter sido negligenciada toda e qualquer inovação e abandonados, simultaneamente, os níveis de exigência de qualidade do ensino tradicional, que na época dos Pioneiros da Educação Nova (1930) e do debate em torno da LDB de 1961 tinham atingido, para o Brasil moderno, apreciáveis padrões de excelência. Daí a "democratização" entre aspas. Plenamente consistente com a análise de Adorno, essa democratização permitiu a proliferação do não-saber, com a arrogância da semicultura sem cultura e da semi-educação sem formação intelectual. Os 20 anos de regime militar desenvolveram uma política que pode ser efetivamente caracterizada como antieducação, a negação da educação. Destruíu-se o senso crítico das pessoas, ou impediu-se que ele aflorasse, usando-se para isso tanto os aparelhos repressivos quanto ideológicos do Estado, como a censura, a intervenção nas universidades, o fechamento de escolas (como as de aplicação e vocacionais) de grande êxito na comunidade e de maior utilidade para os próprios estudiosos. Usou-se do autoritarismo, da hierar-

quização, da denúncia e do medo para bloquear esforços de autonomização, de humanização e de liberação no contexto educacional. Neste, os meios de comunicação de massa tiveram um desempenho importante. Jornais e revistas críticas como o **Pasquim**, **Opinião**, **Movimento** e programas de TV como **Debate e Crítica**, **Abertura**, etc., buscaram "brechas" para denunciar as excêntridades do regime militar. Mas grande parte da indústria cultural aderiu aos interesses do Estado autoritário, entrando em seu discurso, colaborando com ele. Independentemente disso, a indústria cultural se beneficiou de acontecimentos que davam "manchetes" e de anúncios comerciais do setor privado, interessado na preservação e até mesmo expansão desse estado de coisas, como a maior parte das empresas multinacionais e estatais, conforme o caso do ensino particular, que volta e meia se projetava nas telas oferecendo seus serviços. Isso até hoje pode ser demonstrado pelos inúmeros comerciais locais de creches, escolinhas primárias e colégios secundários e pré-universitários, como o Curso Objetivo e muitos outros que animam nossas telas. Suas taxas de êxito nos vestibulares e em outros eventos constituem a melhor propaganda, por jornais e televisões, para a divulgação e "melhor venda" (isso é, atração de matrículas) do curso.

Obviamente a relação da educação com a indústria cultural, durante os últimos 20 anos, não se concentrou meramente nessas vinculações fortuitas. As televisões comerciais, rádios, jornais e revistas passaram a organizar cursos supletivos, telecursos, universidade aberta, cursos profissionalizantes, participando — ao nível do discurso ideológico — da divulgação e controle do saber e efetuando — ao nível econômico — grandes negócios. Entraram, como patrocinadoras de tais cursos, fundações e empresas (Hoechst, Volkswagen, Roberto Marinho, etc.) que,

durante os anúncios comerciais, se lançavam como mercadoria, oferecendo como recompensa ao espectador cursos de baixa qualidade, para os quais nunca foi feita uma avaliação séria e cujo efeito prático-cultural só fez reforçar a semicultura. Mas não podemos esquecer que a indústria cultural, especialmente os jornais, as revistas e, em particular, as rádios e TV comerciais não deixaram de atuar — mesmo quando não o faziam explicitamente — como “formadores” das consciências e personalidades, como verdadeiros agentes socializadores secundários, “fazendo as cabeças” das pessoas permanentemente, para que elas se preocupem mais com a novela das 8 do que com as condições de trabalho, a repressão política, a alienação cultural e a indiferença em que viviam. Os *mass media*, com seu enorme poder de persuasão, tornaram possíveis o projeto autoritário do governo, reproduzindo as “fococas” e “ti-ti-tis” palacianos de Brasília ou as querelas regionais entre dois coronéis. Somente com raras exceções, quando submetidas à censura direta e não autopromovida, mostraram dignidade, publicando versos de Camões ou de Fernando Pessoa nos lugares em que atuara a tesoura do censor.

A indústria cultural no Brasil e a educação, durante o período da Velha República, conseguiram se harmonizar perfeitamente, concretizando, sem grande necessidade de adaptações, o temor exteriorizado por Adorno e Horkheimer em seus inúmeros artigos críticos sobre a indústria cultural da unidimensionalização e proliferação do homem alienado e semiculto.¹¹

Educação para todos e atuação da indústria cultural na Nova República

A proposta do atual governo de promover a “Educação para Todos”, buscan-

do assegurar uma quantidade mínima de educação (pelo menos um livro didático para cada criança em cada série!) para todos, mediante uma ampla mobilização das massas para o tema e para o problema da educação, tem tudo para vir a ser mais um grande fracasso e um elo da longa corrente de desastres na educação vividos no Brasil e sofridos pelas populações mais oprimidas.

Antecipo dois caminhos a serem simultaneamente trilhados, que podem evitar que isso aconteça: o primeiro consiste em insistir maciçamente na qualificação do ensino e na valorização do professor, valorizando financeiramente o magistério; o segundo consiste em reunir todos os esforços para elevar o nível cultural e intelectual dos programas de rádio e televisão em geral, e da imprensa e do movimento editorial em especial, intensamente consumidos por uma clientela escolarizada ou não.

A tentativa de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola, mediante introdução de novas tecnologias, constitui o velho e repetido erro de todas as iniciativas de reforma do ensino, promovidas em nível municipal, estadual e mesmo federal, nas últimas décadas. Não é o satélite, a TV educativa ou o computador que conseguirão alfabetizar os 20 milhões de brasileiros até agora excluídos de toda e qualquer educação formal. Não são eles que vão evitar as taxas de evasão e reprovação escolar nas primeiras séries. Não será através deles que o ensino de 3º grau poderá voltar a ter níveis efetivamente “acadêmicos” de padrão qualitativo internacional. As soluções mais próximas, óbvias e corretas são em geral aquelas nas quais somente se pensará, quando todas as outras, mais distantes e dispendiosas, já tiverem fracassado. Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de

¹¹ Contidos na íntegra nos nove volumes da “Zeitschrift fuer Sozialforschung”.

avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. As professoras primárias gaham, via de regra, salários que não chegam ao de um auxiliar de construção, um lixeiro ou qualquer servente com salário mínimo. Este fato revela um desprezo profundo pela educação e possivelmente por este trabalho remunerado da mulher. Assim como a dona de casa trabalha "no lar", educa os filhos e zela pelo bem-estar de todos, de graça, sem nenhuma recompensa ou facilidade financeira, assim também se espera que as professoras, vistas de certa forma como "substitutas da mãe" na escola, tenham dedicação semelhante, sem que lhes sejam oferecidos salários dignos e justos. Enquanto não houver uma reconsideração do Estado em sua avaliação do magistério, recompensando-o com salários justos, pouca utilidade têm as caríssimas campanhas publicitárias para convencer a população do valor da educação. No momento em que o Estado der o primeiro passo, valorizando, mediante salários adequados, o trabalho docente, a valorização da educação na sociedade será difundida pelo próprio professor na escola e pelo "produto" que dela sai: a criança efetivamente alfabetizada, informada, politizada, conscientizada do seu valor e de sua responsabilidade no mundo moderno, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa. As outras iniciativas poderão ser úteis, na medida que complementarem e enriquecerem o trabalho do professor. Boas bibliotecas, laboratórios, computadores, livro didático, material escolar e mesmo a merenda escolar só farão sentido e servirão como elemento de transmissão de cultura, de formação de personalidade, de valor educacional, se forem competentemente usados e introduzidos pelo professor em sala de aula. Além da consideração do valor do pro-

fessor e de sua qualificação, que constitui a única chance de melhorar também o nível de qualificação do aluno, considero de extrema importância, dando-lhe talvez prioridade número um (antes de qualquer inovação tecnológica), reintroduzir disciplinas humanísticas nos currículos de primeiro e segundo grau, reforçar o estudo de línguas estrangeiras e promover o desenvolvimento artístico e a sensibilidade estética dos alunos. Nesse sentido, considero muito oportunas as iniciativas de certas secretarias do Estado que reativaram o estudo da filosofia, propuseram-se a introduzir um currículo de sociologia e reforçaram o estudo das línguas estrangeiras, com suas respectivas literaturas, sem negligenciar o vernáculo. A educação moderna somente conservará ou conquistará traços humanísticos, e preservará sua tradição emancipatória e de autonomia (Kant, Humboldt), se reforçar o estudo e aperfeiçoamento dessas áreas humanísticas.

A experiência do nazismo na Alemanha e a vivência do risco atômico, criado pelas superpotências, são referências suficientes para justificar essas medidas e alertar para o fato de que a tecnologia, por si só, sem uma orientação política nobre, baseada nos princípios mais valiosos que a humanidade produziu, pode ser desvirtuada por qualquer aventureiro, tornando-se instrumento diabólico que ameaça a sobrevivência da moderna sociedade.

A proposta governamental da Nova República "Educação para Todos" faz uma feliz referência à qualidade do ensino. Se essa preocupação governamental incluir prioritariamente a valorização e qualificação do professor, como grande multiplicador de conhecimentos em sala de aula, boa parte da batalha já estará ganha, pois é preciso lembrar que, diariamente, aproximadamente 35 milhões de crianças e adolescentes saem de suas casas para assistirem, durante 4 horas ou mais, aulas com seus professores. Esse contato

direto, pessoal, diário e prolongado entre aluno e professor certamente tem mais efeito sobre o aluno (e indiretamente sobre sua família) que um "slogan" de televisão "Valorize a educação de seu filho, mande-o regularmente para a escola", intercalado entre duas cenas de Roque Santeiro ou uma e outra notícia do Jornal Nacional. Enquanto o uso da TV comercial custa, em meio minuto — nos horários nobres —, entre 150 e 200 milhões de cruzeiros, produzindo um efeito instantâneo facilmente apagado por outro comercial, o investimento no professor e neste aluno produz um efeito educativo certamente mais profundo e prolongado.

Nem por isso estou propondo a exclusão da indústria cultural no processo educativo. Bem ao contrário, creio que há — como Walter Benjamin deixou claro — um potencial, até mesmo revolucionário, inerente à lógica da indústria cultural capaz de promover a cultura e a educação popular. Os meios técnicos de que dispõe — como por exemplo a edição de milhares e milhares de exemplares de livros didáticos, as edições da mais elevada literatura mundial, o recurso aos cinema e vídeo, a emissão de programas de alto padrão (como por exemplo uma filmagem belíssima de "Vida e Morte Severina" de João Cabral de Mello Neto, realizada pela TV Globo) — seriam contribuições inestimáveis que a indústria cultural poderia dar para relacionar-se positivamente com a proposta da democratização do saber "atentando-se para a melhoria do nível qualitativo".

Os meios de comunicação de massa, nessa perspectiva, não deveriam espelhar a divisão de trabalho reinante na base econômica da sociedade. Em vez de criar TVs educativas e culturais ao lado das comerciais, seria muito mais "pedagógico", no sentido de Gramsci, compreender a TV como um instrumento poderoso de formação de personalidades, de transmis-

são de informação, de moldagem de opiniões e níveis de consciência política, moral e estética. Por isso mesmo, as TVs, como TVs, deveriam buscar uma elevação geral de nível, compreender o seu caráter de "indústria cultural" com responsabilidade de lançar um bom senão excelente produto cultural para a população, e não ser o instrumento da niveleção por baixo do saber e da cultura. Se o critério da qualidade for unicamente o IBOPE, voltaremos, se não nos cuidarmos, à idade da pedra via "era galáctea". McLuhan ficaria com a razão e dispensaríamos de todo a leitura e a escrita, para optarmos definitivamente pelo analfabetismo coletivo. O que vale para a televisão vale para o rádio, a imprensa e especialmente para a editoração de livros, cartilhas e material de aprendizagem. A produção em série do livro descartável deveria seguir o compromisso com a **qualidade do seu conteúdo**. Crianças aprenderão certamente melhor com histórias fascinantes, poemas de alta beleza estética, com gravuras e ilustrações bem feitas, com mensagens e instruções compreensíveis e assimiláveis. Comprometendo-se a indústria cultural com a **qualidade do produto que lança**, ela será agente poderoso da definição dos novos padrões, do novo caráter da obra cultural, do trabalho educacional. Automaticamente criará, então, atitudes novas no consumidor e produzirá um novo consumidor: mais atento, mais crítico e mais sofisticado. Desta forma, a "indústria cultural" poderia não somente ser o agente de modificações profundas na sociedade, como um instrumento de auto-reflexão e redefinição de sua atuação e de seus objetivos na moderna sociedade.

Para que a indústria cultural brasileira possa ser reorientada para uma melhoria geral do seu produto, talvez fossem necessárias reestruturações fundamentais em sua própria organização interna. Alguns países europeus já fornecem exemplos que, pelo menos nos contextos em que

atuam, dão uma contribuição inestimável para a elevação do nível cultural geral e da informação política e cultural, em especial das suas populações, como é o caso da BBC de Londres ou o *Le Monde* de Paris. Estes e outros múltiplos exemplos poderiam ser mencionados especialmente também no setor da produção cinematográfica (vide a EMBRAFILME) para demonstrar que a tese de Adorno nem sempre precisa dar certo e de que Benjamin, admitindo a dialética interna da "indústria cultural", acabava tendo razão: a "indústria cultural" pode seduzir e perverter as massas, mas também pode definitivamente contribuir para superar a sua ignorância, ajudando-as a liberar-se de seus opressores internos e externos. Deixo em aberto, por enquanto, se a "indústria cultural", neste caso, poderia continuar sendo chamada ainda de indústria cultural.

Para concluir, acredito que o novo programa para uma política educacional justa e democrática somente poderá "vingar" com essa conjugação feliz de uma boa educação humanística, ministrada por professores qualificados, e uma indústria cultural moderna e crítica que forneça alta cultura para todos. Somente assim seria possível evitar a perigosa conjunção de uma indústria cultural voltada para a venda de uma mercadoria de baixa qualidade, com uma educação deteriorada para a semi-educação e a ignorância, conforme denunciada pelas reflexões de Adorno e Horkheimer.

1º DEBATEDOR

Carlos Eduardo Lins da Silva*

Eu estou representando a indústria e para mim é uma experiência curiosa, por-

que durante dez anos estive do lado do estilingue, na universidade, nos meios de comunicação alternativos. Agora, estou do lado da janela e esta é minha estréia deste lado. Vamos ver como me saio.

Em primeiro lugar, é muito bom poder ler um texto que usa o referencial teórico de Adorno e Horkheimer, a partir de uma postura crítica. A maioria das pessoas que, nas universidades brasileiras, se utilizam dos textos da Escola de Frankfurt, na minha opinião, utilizam este material de forma acrítica. É muito bom poder ver um texto que usa este tipo de metodologia de uma forma crítica. Este é um ponto que considero vital no trabalho da Professora Barbara. É evidente, entretanto, que tenho algumas discordâncias. Eu sou um inimigo visceral de tudo o que Adorno e Horkheimer escreveram a respeito de indústria cultural especificamente. Por exemplo, a primeira coisa de que discordo no texto é a conclusão de que a virulência da indústria cultural é maior nos países de capitalismo periférico. E toda a presunção que pude inferir do texto, não sei se é este o objetivo, é de que estamos no Brasil diante de uma população ignara com as consciências bloqueadas, do homem alienado. O meu trabalho de doutoramento na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo foi baseado em uma pesquisa de cinco anos, que realizei junto a comunidades operárias no Rio Grande do Norte e em Guarujá, São Paulo. Neste período todo, não encontrei nessas comunidades operárias pessoas alienadas do mundo em que vivem, que fossem massificadas pela televisão. E o meu trabalho era exatamente sobre o bloco das oito da Globo: *Jornal Nacional* e a novela ("*Coração Alado*", "*Brilhante*" e todas aquelas novelas do período de 1979 a 1983).

As únicas pessoas, em todo esse tempo, que eu poderia dizer que correspondiam ao perfil traçado de consciência bloqueada eram os das frentes de trabalho do

* Carlos Eduardo Lins da Silva, Doutor em Jornalismo e Editoração, é Secretário de Redação da Folha de S. Paulo.

Nordeste e as pessoas das seitas pentecostais, aqui no Guarujá, as quais, inclusive, chegam a proibir a televisão dentro de casa.

Acredito que, com todos os problemas, a indústria cultural tem um papel liberador hoje, principalmente para as classes operárias. Minha experiência de Nordeste mostrou que o papel da Rede Globo (naqueles anos, não hoje, que ela está aliada à Nova República, que se diz, pretende e a gente acha que é democrática), naqueles tempos do regime militar mesmo, em que ela fechava com Figueiredo, fechava com Geisel e tudo mais, ainda que distorcendo o noticiário, fazendo toda uma operação ideológica para mascarar os movimentos do trabalhador, foi um papel liberador. Por que? Porque o operário do Rio Grande do Norte via a notícia distorcida sobre a greve no ABC, mas sabia que se fazia greve no ABC. Porque a mulher no Rio Grande do Norte via a novela estereotipando a figura feminina, mas via que havia mulheres em outros lugares, que tinham outro tipo de relacionamento com os seus homens. E isso, realmente, em alguns aspectos, principalmente nos aspectos dos costumes, da moral e da família, chegava a ser revolucionário, chegava a causar problemas seríssimos dentro das relações de família. E, na minha opinião, problemas muito saudáveis, problemas muito salutares.

A professora diz, na minha opinião com toda razão, que valem muito mais as quatro horas de relação pessoal entre o aluno e o professor do que uma mensagem publicitária na televisão. E é assim que eu acho que é a realidade mesmo. Quer dizer: valem muito mais as relações pessoais do professor com o aluno, do operário com seu colega de fábrica, do trabalhador com o padre, do marido com a mulher. Estas relações "fazem muito mais a cabeça", para usar uma expressão do texto, do que a televisão. A televisão, os jornais, os rádios e as revistas têm um

papel ideológico muito importante, eu diria um papel ideológico fundamental. Mas discordo profundamente da idéia de que aqui, ou em qualquer lugar do mundo, eles façam as cabeças das pessoas.

A assertiva de que quanto mais culta a população menos ela se deixa enganar por *slogans* é um pouco questionada pelos próprios fatos. Não se pode negar que, por exemplo, os Estados Unidos têm um nível de cultura maior do que o do Brasil, pelo menos supostamente: mais universidades, mais pós-graduados, mais Ph.D., mais mestres, mas bibliotecas; no entanto, eles se deixam iludir politicamente pelos *slogans* de um canastrão que é o Ronald Reagan. Nós votamos melhor; pelo menos, os resultados das eleições, inclusive nos períodos piores da ditadura, 1974, por exemplo, demonstram que o povo brasileiro foi muito menos susceptível aos *slogans* que eram terrivelmente difundidos naquele período. Na eleição de 1974, apesar de todos os *slogans* de Médici, de Geisel, "Brasil Grande", toda a televisão e a maioria dos jornais fechando com este tipo de propaganda, o brasileiro elegeu o MDB de uma forma maciça no País inteiro, nas eleições do Senado, nas eleições majoritárias. Então essa coisa de que a virulência da indústria cultural é maior nos países de capitalismo periférico é muito discutível.

Por outro lado, penso também que a crítica sobre o papel dos meios de comunicação é muito dura: eles teriam tornado possível o projeto autoritário, com raras exceções, quando a censura policial era instaurada nas redações. Novamente acho que as evidências não demonstram isso. Os grandes jornais, que têm evidentemente todo o interesse de manter o sistema capitalista, tiveram um papel vital na divulgação de fatos, na revelação de escândalos, na denúncia do autoritarismo, mesmo quando eles eram submetidos à censura prévia em todo o período do regime militar. Se não fosse assim, teria sido

impossível a sucessão de vitórias das oposições nas eleições, nas condições existentes.

Quanto aos caminhos apontados, tenho alguma dúvida sobre eles, principalmente quanto ao problema da indústria cultural. Por exemplo, o texto diz: "devem ser feitos todos os esforços para elevar o nível cultural e intelectual dos programas de rádio, televisão e do conteúdo dos jornais e das revistas". É uma afirmação genérica que abriga coisas demais, pelo menos para o meu gosto, e coisas perigosas demais. O que são **todos os esforços**? E o que é **elevar o nível cultural e intelectual da programação e do conteúdo**? Quem decide o que é o nível intelectual mais alto?

Este, para mim, é o grande problema: quem decide o que é melhor, ou o que é pior. O exemplo da Embrafilme é citado como um exemplo positivo, se entendi bem. Na minha opinião, a Embrafilme deve ser citada como um exemplo negativo, porque, dependendo de quem esteja em sua direção, deixa de fora os realizados que não tenham o mesmo projeto cultural que aquele grupo tem. Então, o brasileiro é obrigado a produzir e assistir aos filmes que aquele grupo acha que são os do projeto cultural que o brasileiro deve ter. Só que quem deve decidir o que é melhor é cada um. Fica-se num dilema: será que Julio Iglesias é de baixo ou de alto nível cultural? Será que aqui nesta sala não há quem goste de Julio Iglesias? Para mim é um horror! Então, se eu estiver na "Discobrás", não vou permitir que se produza um disco de Julio Iglesias, porque acho que isto é de baixo nível. O Agepê é de muito baixo nível cultural. Benito de Paula para mim é péssimo; ele é alienante e não faz com que a gente reflita sobre os problemas da vida e das relações de trabalho. Então, não vou permitir, na Discobrás, que se gravem discos do Benito de Paula, do Agepê e do Julio Iglesias. Só que aqui deve haver quem goste do Julio Iglesias,

do Benito de Paula e do Agepê, e ficaria furioso se fosse impedido de comprar um disco destes cantores.

Os exemplos da França e do Chile mostram que, quando um projeto progressista, com o qual eu concordo, integra o Poder e modifica o conteúdo da indústria cultural, os resultados são dramáticos e catastróficos. As pessoas não gostam daquilo que é colocado na televisão e têm o direito de não gostar.

Na minha opinião, televisão, rádio e imprensa não têm de ser sempre conscientizantes. Imaginem se o operário, depois de viajar duas horas para ir ao trabalho, trabalhar oito ou dez horas, com relações de trabalho nem sempre tranquilas, voltasse para casa e, ao invés de assistir ao Silvio Santos ou ao Chacrinha, fosse obrigado à assistir a uma peroração intelectual do realismo socialista, ou de um político, ou à doutrinação de qualquer um. Ele está certíssimo em ver o Silvio Santos. É ótimo que ele veja este programa, e isto não impede que ele tenha um trabalho político efetivo. Neste meu trabalho, vi dezenas de militantes do PT que adoravam o Silvio Santos e que, se não o vissem, talvez não tivessem condições psicológicas de militar no PT. Será que o operário não tem direito ao lazer? Ele passa o dia inteiro trabalhando; quando chega em casa ainda tem que se conscientizar mais? Ele não tem o direito, como nós, de assistir a um musical de Hollywood ou assistir ao Caetano Veloso e outros que são considerados de boa cultura? Os exemplos tratam também do sucesso aparente do *Le Monde* e da BBC que têm problemas terríveis. O *Le Monde*, desde que Mitterrand assumiu o poder, está passando por uma crise e este é o perigo que muitos órgãos "progressistas" correm aqui no Brasil, inclusive a "Folha". Para mim, a melhor coisa que aconteceu para a "Folha" foi o Jânio ganhar a Prefeitura de São Paulo, porque se Fernando Henrique ganhasse, a "Folha" poderia passar por um processo se-

melhante ao do **Le Monde**. Fernando Henrique é ligado à “Folha”, ao seu projeto, é seu colaborador. Seria muito difícil exercer jornalismo crítico contra ele; contra Jânio é fácil. O **Le Monde**, quando se viu no poder, através de Mitterrand, perdeu aquele efeito crítico que o caracterizava e hoje está numa crise terrível, assim como a BBC, que também é citada como exemplo, mas que perde em audiência para a TV comercial, ou seja, nem sempre as pessoas gostam, mesmo que elas tenham um nível cultural excelente, de assistir a óperas, recitais, musicais clássicos; elas podem gostar também de jogo de azar, de banalidade, da futilidade. Eu acho ótimo ter espaço para a banalidade em qualquer veículo de comunicação, assim como ser fútil de vez em quando, e acho que todo o mundo acha e quem não acha deve ser muito chato.

Finalmente, é difícil ter-se outro tipo de mídia numa sociedade capitalista. Se a gente está pensando em mudar o regime no Brasil, passar para uma sociedade socialista e estabilizar tudo, então se pode discutir qualquer coisa. Agora, acho que não existe esta perspectiva a curto, médio e longo prazo neste País. Ninguém sonha que haverá uma revolução socialista aqui, antes de 2026. Assim, dentro de uma sociedade capitalista, é difícil haver qualquer outro meio de aferir o que as pessoas querem, senão “os ibopes da vida”. O mercado é que diz o que um jornal deve publicar, se uma televisão deve apresentar isto ou aquilo aos telespectadores; à medida que o telespectador se sofisticava, ele melhora de acordo com o padrão cultural que é o de todos nós aqui, mas não é “o padrão”, pois o meio de comunicação tem que se sofisticar, senão ele perde audiência. Por que a Globo aderiu às “diretas já”? Não foi porque “bateu” o espírito democrático no Roberto Marinho! A Globo e o “Estado” eram contra as “diretas já” e o foram durante um bom período. De repente, eles muda-

ram: passaram a ser a favor das “diretas já”. Por que? Não foi o espírito democrático, revolucionário ou coisas que o valha. Se eles continuassem contra, perdiam audiência. Por que a Globo abre espaço para o PT? Porque gosta do Lula? Não é! Porque ela sabe que 10% a 15% de sua audiência gostam do PT e querem ver o Lula e se não o virem na Globo irão vê-lo na Bandeirantes. Por que a “Folha” abre espaço para todos os partidos políticos? Não é só porque ela tem um projeto democrático: é porque o dono da “Folha” é empresário, quer ganhar dinheiro e sabe que não pode ganhá-lo alienando do seu jornal parte considerável e importante do seu público. Ele vai vender tanto mais, quanto menos alienar o conteúdo do jornal. Na medida do possível, a sociedade melhora do ponto de vista de gostos culturais, e a televisão, o rádio, a indústria fonográfica e a imprensa passam também a melhorar e a cumprir seu papel até por uma questão de sobrevivência no sistema capitalista. Acho que o mercado resolve este problema, embora esta seja uma posição liberal demais, talvez, para o gosto da maioria dos presentes.

2º DEBATEDOR

Dermeval Coutinho Netto*

Primeiramente, gostaria de colocar que, em face da abrangência do item que me foi atribuído abordar aqui nesse painel, decidi por um recorte que me permitisse ficar mais à vontade diante do tema e nele caminhar com mais objetividade. A opção que fiz foi a de tratar especificamente da questão da televisão, com certa ênfase para a área da TV Educativa, na qual venho trabalhando e vivenciando

* Dermeval Coutinho Netto, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, é Diretor de Programas na TVE-RJ/FUNTEVE.

grande parte de suas desventuras há cerca de 12 anos.

A discussão do tema "Educação para todos e a atuação da indústria cultural", segundo a perspectiva da teledifusão, me conduz imediatamente ao seguinte problema ou enunciado: Qual a expectativa da TV diante do projeto "Educação para todos"? Disto resulta uma outra pergunta fundamental: A quem mais interessa esse plano de ação, se é que assim podemos chamar a proposta-convite feita aos meios de comunicação de massa para participar do projeto lançado pelo Ministério da Educação?

Objetivamente, esta é a pergunta: A quem mais interessa o plano A TV na educação para todos? Vamos por partes. Em primeiro lugar: a todos? Considera-se aí a grande maioria dos integrantes da sociedade brasileira, regularmente carente e excluída dos benefícios da educação, bem como carente de outras condições, entre elas as relacionadas com as formas de auto-organização. Em segundo lugar: à educação? Entendida no sentido da experiência da educação, conforme o conceito abarca, ou como o sistema oficial de ensino, com suas vontades, interesses e compromissos hoje renovados com vista à mudança do quadro atual. Por fim: à televisão? Entendida enquanto o poderoso sistema econômico e tecnológico que tanto pode e faz neste País, onde, se a educação não é para todos, pelos menos a televisão tem sido para quase todos.

A reflexão que pretendo desenvolver a partir dessas perguntas se desdobra em três etapas que procurarei sejam rápidas para passarmos ao debate. Três enfoques que separo didaticamente, mas que se articulam decisivamente entre si. O primeiro é o aspecto histórico, ou seja: esse apelo da educação à televisão não é novo, como também a iniciativa (ou tentativa) de educar da televisão não é nova. O segundo é a questão da natureza política das relações mais recentes entre o Estado

e a iniciativa privada quanto à chamada teleeducação. O terceiro é a questão por onde passam, hoje, as idéias de democratização da educação pela TV e por onde elas, na verdade, teriam que passar, para se constituir mesmo em democratização.

Aspectos históricos: a aptidão didática da TV

O lema de uma "educação para milhões" não é novo e tem pautado uma série de iniciativas, desde o pioneiro Edgar Roquete-Pinto com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923.

Nos países chamados desenvolvidos, tanto o rádio como a televisão educativa foram e são mais utilizados como instrumentos acessórios da função educativa. Complementar ao ensino, aqui no Brasil, essa utilização passou desde cedo a ser pensada em outros termos: a dos projetos de larga escala para recuperação educacional de milhões de brasileiros.

Se a demanda escolar já é satisfatoriamente atendida pela rede escolar nos países desenvolvidos, o quadro aqui é de total descalabro: alto índice de analfabetos adolescentes e adultos, escassez de salas de aula, altos índices de evasão escolar e reprovação, distância entre o que é ensinado na escola e o que é exigido pelo mercado de trabalho e até a necessidade de religar a educação à cultura vivida pelas pessoas. Estes são alguns dos argumentos mais utilizados e mais determinantes para a criação de projetos de TVE no Brasil.

No Brasil, as experiências, antes apenas esporádicas, começaram a ser tentadas na década de 50, com uma grande credencial: num sistema escolar em que prevalece a dominância da linguagem oral e escrita, passa a ser creditada à TV a qualidade que mais interessa — a forte expressão pedagógica da imagem.

Começa aí a se testar no Brasil essa virtual aptidão didática da TV, ou seja,

a TV sendo eleita como o meio que possui a maior capacidade audiovisual e dinâmica, o que promete garantir um padrão de desempenho que nenhum outro meio tem condições de atingir. Essa experiência vai se desenvolver exatamente em fins dos anos 60, orientada por um determinado modelo de educação. Formulada no âmbito da doutrina de segurança nacional, este modelo vai articular as diretrizes e realizações de uma teleeducação que vai evoluir nos limites do contexto educacional pós-64.

Com iniciativas isoladas a princípio — basicamente os cursos do artigo 99 e maturidade, veiculados em algumas emissoras comerciais (TV Continental e TV Rio, no Rio de Janeiro, e TV Record em São Paulo) —, as primeiras entidades oficiais comecem a aparecer em 1968 (TV Universitária de Recife), 1969 (Fundação Padre Anchieta em São Paulo), 1970 (FCBTVE no Rio de Janeiro e TV Educativa do Maranhão), 1971 (TVE do Amazonas) e 1972 (TV Universitária de Natal). Passa a ser conferida à televisão responsabilidade oficial na área da educação, o que a insere de maneira muito especial na escalada desenvolvimentista que se instala no País nesse período.

Um dos principais exemplos de produções realizadas com esse espírito da recuperação educacional pela TV foi o Curso Supletivo "João da Silva" — produzido pela TVE/RJ entre 1972 e 1974, veiculado em todo o Brasil —, uma telenovela didática que revestiu de informações e conteúdos de 1º grau a saga de um brasileiro típico sem estudos em busca de sua integração social. Além de Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências, dava-se aula também de "Brasil Grande", com noções de moral e civismo e proselitismo sobre instituições e programas oficiais como PIS, PASEP, FUNRURAL, PIPMO, FGTS, INPS e outros. Procurou-se fundamentalmente reiterar as boas intenções das iniciativas sociais do regime.

O exemplo é importante: a TV Educativa, de uma maneira geral, sempre esteve articulada com uma política forjada pelo Estado no sentido da grande estratégia que conjuga o controle da educação e sua subordinação às pautas dos últimos vinte anos de regime militar. E sempre, na frente, o discurso da educação para todos, com as metas desenvolvimentistas que reservavam à educação — seja à alfabetização ou à qualificação profissional de professores — o papel de destaque na caminhada do País como potência emergente — a grande síndrome das décadas de 1960 e 1970.

É, portanto, importante observar estes dois eixos ideológicos que informam a escalada do rádio e da TV na educação: um deles é o discurso da impossibilidade do Estado cumprir a meta de escolarizar toda a população através de seus mecanismos de ensino regular, o que desencadeia, além dos projetos de teleeducação, toda uma grande operação de projetos chamados de educação de massa: Mobral, Minerva, etc., movidos pela ideologia do resgate, da **recuperação educacional**. O outro eixo de compreensão é o da segurança nacional: a teleeducação, como hoje a informática, se inscreveu nas preocupações de controle de operação da teleradiodifusão pelo governo, o que lhe dava sustentação tanto como instrumento de propaganda oficial e difusão ideológica, como o de marcar o caráter conservador da educação que, transposta ao nível de rádio e TV, passa a reproduzir todo o recorte autoritário do discurso educacional vigente.

Mas, ao lado destes dois parâmetros, a estratégia da TV na educação se organiza também a partir de outro ângulo fundamental: o de que o estudante não se reconhece mais na linguagem que circula e é operada no interior da instituição de ensino. Essa linguagem está defasada, sendo preciso recorrer a outras formas de produção simbólica que já fazem parte da expe-

riência cotidiana das pessoas, como a linguagem da televisão.

A televisão apresenta a leitura da realidade sob formas aproximadas da linguagem falada no cotidiano. A TV repercutiu na sociedade brasileira de modo muito mais competente do que a escola. E a possibilidade das pessoas reconhecerem a sua própria linguagem na linguagem da TV veio a ter características específicas no contexto brasileiro.

Tais características levariam a considerações muito mais amplas — que não cabem aqui neste trabalho — com respeito à própria formação da indústria cultural no Brasil, que também se consolidou no período posterior a 1964, sob as diretrizes de um modelo de desenvolvimento com base na associação com o capital estrangeiro e com o aval do Estado.

Mas o que nos interessa é marcar um outro ponto importante relacionado com a TV na educação: a articulação que se dá entre o Estado e a iniciativa privada — a TV comercial — na tarefa de também produzir programas educativos.

É nesse ponto que ganha ênfase a discussão da nossa pergunta inicial: a quem mais interessa a TV na educação para todos?

A TV na educação: um bom negócio

O espaço ocupado pela educação na programação de TV vem aumentando, a níveis razoáveis, ao longo dos últimos anos, o que significa que podemos formular esta frase também ao contrário: o espaço ocupado pela televisão no terreno da educação vem aumentando razoavelmente ao longo deste mesmo período.

A experiência da utilização da TV para finalidades educativas já é uma realidade para quem observa mais atentamente esta área. A questão é saber se televisão e educação vêm mantendo relações com sucesso. E, neste ponto, o conceito que me parece adequado para introduzir esta afe-

rição é o de **rentabilidade**, vista em 3 possibilidades: 1 — **rentabilidade educacional**; 2 — **rentabilidade ideológica**; 3 — **rentabilidade comercial**.

Quanto ao primeiro item, rentabilidade educacional, muito pouco se pode falar. O fato é que as avaliações de programas educativos de TV são muito pouco conhecidas do público e até por quem milita na área. A verdade é que pouco se faz em termos de avaliação, pouco se investe nesta parte e os trabalhos realizados são, no mínimo, discutíveis.

Quanto à rentabilidade ideológica, é inegável a contribuição dada pela TV educativa à difusão de uma imagem simpática de governos e de autoridades e de valorização de ideais dominantes. Aliás, esse papel foi muito bem cumprido pela televisão em geral nos últimos vinte anos.

Mas é a questão da rentabilidade comercial, ou financeira, que abre um ângulo muito especial de visão sobre o assunto e que evidencia indiscutivelmente que fazer educação tem sido um bom negócio para a televisão.

Efetivamente, tem-se verificado nos anos mais recentes — de 1978 em diante, para ser mais preciso — uma verdadeira disputa pelo controle da teleeducação no Brasil, envolvendo articulações de natureza política entre o Estado e a iniciativa privada. É essa dimensão, quase sempre oculta quando se fala em teleeducação, que possibilita desvendar um pouco o grau de interesses em jogo, remover um pouco uma certa imagem de ingenuidade que é passada no meio de tudo isso.

E nessa direção, vale, a título de registro, transcrever alguns trechos de matérias publicadas nos jornais *Folha de S. Paulo* e *Jornal do Brasil*, datadas de 1983, que mostram bem o quadro de disputa entre a teleeducação oficial e a teleeducação privada, esta última não só regida pela instância do bom tom e do bom senso, mas também do bom lucro:

“Em dezembro de 80, o ministro do

Planejamento não autorizou o projeto 'aquisição de equipamentos e materiais para reequipar as emissoras de TVE' (no valor de 4 milhões e 353 mil dólares), alegando contenção nos gastos com importação. Dois anos depois, no entanto, a SEPLAN aprovou e já está no BID pedido de empréstimo no valor de 5 milhões de dólares, destinados a etapa inicial da montagem do Projeto Global de Teleducação, da Fundação Roberto Marinho e Universidade de Brasília. (...) Se o BID aprovar este empréstimo, estará deslançado um projeto que significa, praticamente, a criação de um 'Ministério da Educação Eletrônico' – pertencente à iniciativa privada – atuando numa área na qual o MEC também desenvolve programas de trabalho através de uma rede de nove emissoras de televisão educativa. (...).

Nesse convênio (no qual o Governo paulista entra com a Fundação Padre Anchieta) a Rede Globo produz os telecuriosos SPG (Supletivo de 1º Grau) e SSG (Supletivo de 2º Grau) que, entre 25 de junho de 80 e dezembro de 82, receberam recursos do MEC no valor de Cr\$ 645 milhões. No mesmo período ainda, as fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta receberam outros Cr\$ 300 milhões do MEC para produção do 'projeto zero a seis anos', constituído de 50 programas de 30 minutos cada (Cr\$ 6 milhões por programa). Comparados com o total de recursos destinados às emissoras de televisão educativa do país no mesmo período – Cr\$ 283 milhões e 976 mil cruzeiros – os Cr\$ 945 milhões repassados pelo governo à Fundação Roberto Marinho correspondem a mais do triplo do total investido no ensino oficial pela televisão." (Folha de S. Paulo – 4 de abril de 1983).

"O BID – Banco Interamericano de

Desenvolvimento – está doando 2 milhões e 600 mil dólares para quatro programas educativos de televisão já existentes na Rede Globo e para outras programações que poderão ser desenvolvidas pela Fundação Universidade de Brasília e Fundação Roberto Marinho. O objetivo principal da doação (empréstimo a fundo perdido) é 'consolidar e aprimorar' quatro programas da Rede Globo já existentes: **Globo Rural, Globo Shell Profissões, Zero a Seis e Telecurso.** (...) No pacote que contribui para os programas de televisão da Rede Globo, o BID também está oferecendo doações para o projeto **Redenção e Nossa Senhora da Glória** que estabelecerá colônias de populações respectivamente no Acre e em Sergipe. Existem também projetos para o abastecimento de água em zonas rurais dos Estados do Pará, Alagoas, Paraíba e Piauí. O banco doou ainda 500 mil dólares para o desenvolvimento do artesanato em Goiás. A maior doação, de 2 milhões e 600 mil dólares, entretanto, foi para o programa de **Educação Continuada de Multimedia, Televisão, Rádio e Impressos...** que beneficiará duas instituições modernas do país, a Fundação Universidade de Brasília e a Fundação Roberto Marinho.

(...) A SHELL, segundo seu gerente de Comunicação Social, João Madeira, já paga à Fundação Roberto Marinho Cr\$ 200 milhões para a produção e veiculação, durante um ano, do **Globo Shell Profissões.** (...) 'Pré-escolar voltado para os pais', o projeto Zero a Seis também está sendo desenvolvido com participação de recursos oficiais. Consta do termo aditivo ao acordo de Cr\$ 320 milhões, referente ao telecurso 1º Grau e assinado no início deste ano entre o MEC e a Fundação Roberto Marinho." (Jornal do Brasil – 17 de abril de 1983).

"Presidida por Roberto Marinho, a Fundação tem como secretário executivo o especialista em 'merchandising' João Carlos Magaldi, que na década de 60 participou do lançamento da jovem guarda de Roberto Carlos na TV Record de São Paulo. Ele admite que a FRM não dá prejuízo: 'É óbvio que não fazemos teleducação por patriotismo. Essas iniciativas são boas para a imagem da Rede Globo'." (Folha de S. Paulo — 17 de abril de 1983).

"Em 1979 a FRM apresentou ao MEC o Projeto Supletivo 1º Grau (SPG). ... Custaria Cr\$ 366 milhões. A Comissão ponderou que o custo do projeto era alto, duas vezes superior ao orçamento da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus previsto para 1980, no valor de Cr\$ 174 milhões. Mesmo no ano seguinte, os recursos da SEPS não passariam de Cr\$ 212 milhões. Além disso, o MEC, através da FUNTEVE, desenvolvia na TVE, canal 2 do Rio, o Projeto Conquista, iniciativa pioneira, desde 1975. Para 1980, esse projeto, destinado ao mesmo público do SPG proposto pela FRM, teria uma verba de Cr\$ 27 milhões. Seus alunos recebiam o material impresso gratuitamente, editado pela FENAME. A aprovação do SPG 'acarretaria duplicidade de ações para um mesmo fim', advertiu a comissão do MEC, alertando também para uma possível 'supervalorização de custos' e a unilateralidade de ações' por parte da FRM, até mesmo quanto ao planejamento didático.

(...) O ex-Ministro Eduardo Portela admite que realmente foi obrigado a ceder: — A Fundação Roberto Marinho, com apoio de uma Universidade muito forte como a UNB, conseguiu dinheiro na Seplan. A coisa chegou a mim como decisão de Governo. Não podia resistir." (Jornal do Brasil — "Educação" — abril de 1983).

A democratização e o poder da fala

Finalmente, vale refletir aqui sobre a questão da democratização da educação através da TV. Parece-me essencial neste ponto resistir a um conceito de democratização que se esgote na idéia de **ampliação do público**, ou seja, da simples incorporação dos excluídos ao contato sistemático com a ação educativa, no caso, teleducativa. Não se trata de entender democracia apenas como a possibilidade de mais gente poder ter acesso aos programas educativos.

Também não me parece decisivo equacionar a democratização da educação pela TV em termos apenas do **aumento quantitativo da oferta de programas ou da melhoria da qualidade do seu conteúdo**. São metas relevantes e até de difícil atingimento, mas que não alteram significativamente as regras políticas da relação televisão/educação/sociedade. Não redefinam a possibilidade do uso educacional da TV e não anunciem nenhuma mudança nas relações de poder: o poder de educar e o poder de fazer TV, ou seja, o poder de falar na sociedade.

É preciso mergulhar mais profundamente no conceito de democracia, também nas questões de televisão e educação, se não quisermos ficar mais uma temporada discutindo o que é melhor na educação para todos: o Grande Estado ou a Grande Empresa.

A resposta a essa perigosa polarização — ou falsa polarização — está no movimento comunitário emergente em vários países do mundo e também em nosso país, que diz respeito necessariamente ao **uso alternativo dos meios de comunicação**. O ponto é este: a discussão da democratização da educação pela TV não passa apenas pela ampliação de público, de oferta de programas, de recursos para fazer programas, de conteúdos renovados, etc., que no fim das contas mantêm cristalizados em seus lugares os tradicio-

nais emissores e receptores — concessionários e usuários.

Há que se discutir hoje prioritariamente a possibilidade da iniciativa de grupos ou comunidades que, utilizando-se do acesso à tecnologia, possam reagir contra as formas de controle social decorrente do aparato estatal centralizado e da grande empresa de comunicações, privada ou pública, estatal ou não. A TV na educação tem que ser pensada no que ela pode, ao invés de seus usuais efeitos concentradores, oferecer de recursos no sentido oposto, com efeitos democratizantes.

No clima de liberdade que se vive hoje no País, a revitalização da sociedade civil deve passar pelo interesse em descentralizar o uso e o manejo da TV e — por que não? — também do próprio discurso educacional: uma teleducação comunitária, produzida por instituições de base local, podendo incluir aí associações comunitárias e de moradores, igrejas, sindicatos, entidades profissionais, sociedades ou fundações de caráter educacional, científico ou cultural e outras.

A questão é que a teleducação que se faz no País hoje carece decisivamente de legitimação e reconhecimento social. Se tirarem do ar os canais educativos, ou se encerrarem as transmissões educativas dos canais privados, certamente não será a população que irá reclamar, mas os homens da televisão certamente.

É preciso repassar à comunidade organizada o poder de falar através de seus próprios canais de rádio e TV, produzir seus próprios programas de rádio e TV, decidir sobre suas próprias necessidades educacionais e escolher ou não a televisão como meio de expressão de seus interesses.

Acreditar na necessidade e na possibilidade de uma teleducação comunitária é a única maneira de acreditar na possibilidade de democracia real nessa área de televisão e educação, de **televisão na educação**.

O Professor Jader de Medeiros Brito — Obrigado ao Professor Dermeval Coutinho pelas observações feitas ao tema. A seguir, passo a palavra ao Professor Herbert José de Souza, que vai debater o tema na perspectiva da sociedade civil.

3º DEBATEDOR

Herbert José de Souza*

A relação entre Estado e sociedade civil é sutil. Ela muitas vezes se dá sob uma forma invertida. Onde aparentemente não existe poder, aí está o poder. Onde aparentemente está o poder, aí é exatamente onde ele já não está. Muitas vezes esse poder não existe da forma como ele se pensa. Ela não está onde crê, onde acredita que está. É possível que o poder da República Federativa chamada Brasil não esteja dentro da sala do Presidente Sarney. Duvido até que ele saiba exatamente onde está o poder que exerce.

Os homens do poder vivem sua impotência basicamente em duas situações. A primeira, quando tentam exercer o poder. A segunda, quando saem do poder.

Essa reflexão em torno do poder é um pouco, para dizer que eu me sinto extremamente confortável, localizado no prisma da sociedade civil, olhando para este País, para o Mundo, para o Estado. Essa reflexão, no entanto, é muito difícil de ser feita num país que tem a tradição de negar, ocultar, ignorar, destruir a sociedade civil. Produzir essa reflexão num país com uma história de quatrocentos ou quinhentos anos de autoritarismo é realmente muito difícil. Particularmente num país que nem liberais consegue produzir bem. Nossos liberais não conseguem ser liberais vinte e

* Herbert José de Souza é fundador e Secretário-Executivo do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE).

quatro horas por dia. Então penso a partir do contexto de um país marcadamente autoritário, modernamente autoritário. Não acho que o autoritarismo seja um privilégio do chamado subdesenvolvimento. A Alemanha que o diga e os Estados Unidos que o completem. Vivemos um país onde o desenvolvimento do liberalismo é extremamente incipiente. Pensar a democracia aqui é uma grande aventura. É quase um risco. Um risco de não pensar, porque falta ar para pensar a democracia, ou então de não ser absolutamente entendido. Nesse sentido, vou fazer algumas provocações dizendo o seguinte: não creio que leve a lugar nenhum buscar soluções para o capital e para o capitalismo e para as contradições geradas pelo capitalismo, a partir dele. É ocioso buscar soluções para o capitalismo, pois ele está produzindo estas soluções e produz bem, com grande capacidade. Não me preocupo também com suas crises. O capitalismo adora crises, vive das crises, industrializa crises, sobrevive graças às crises. Então também não quero ser o teórico das crises do capitalismo; gostaria muito é que o capitalismo acabasse. Hoje em dia, coloco-me numa postura radicalmente contrária ao capital. Mas, o que é ser contra o capital? Para mim não é inverter a lógica do capital: por exemplo, num governo onde há a dominação da burguesia sobre o proletariado, este deva dominar a burguesia. Inverter a lógica do capital pode significar simplesmente continuar a dominação sem o capital. Negar a dominação passa a ter sentido se conseguirmos pensar uma sociedade que seja guiada pelos princípios da igualdade e participação, como princípios universais, acrescida de um outro, a diversidade, já que a igualdade é absolutamente compatível com a diversidade. É possível garantir o direito à música a todos os homens e mulheres de uma sociedade determinada e possibilitar que todos escutem a música que queiram; que todo mundo possa co-

mer e que todos possam comer aquilo que quiserem. O direito à igualdade não só é compatível com a diversidade, como exige a diversidade. Ao contrário do que muita gente pensa, uma sociedade democrática não visa a produzir uma sociedade com base na uniformidade, na padronização e na anulação da individualidade e da personalidade das pessoas.

Esses três princípios são éticos. A partir dessa reflexão, é importante assumir claramente que vivemos na sociedade do capital, que produz o saber do capital, a cultura do capital, a tecnologia do capital, a educação do capital. É suficiente dizer que vivemos nessa sociedade ou devemos ainda dizer que somos sua periferia? Mas que é a periferia? O capital por acaso é uma relação espacial? Se ele não é uma relação espacial, como pode ter centro e periferia? O que nós somos hoje, enquanto sociedade capitalista transnacionalizada? Nós, os Estados Unidos e o Japão, por exemplo, somos parte de um sistema global de produção. Não há como escapar a isso e não adianta buscar explicações para o que nos ocorre pelas características ou pelas condições de periferia. Os Estados Unidos têm cerca de dezesseis ou dezoito milhões de pobres, a França tem cerca de dezesseis ou doze milhões: a dominação, a miséria, a ignorância, qualquer coisa que se queira observar quanto ao Brasil se encontra também em escala mundial sem grandes diferenças, a não ser em quantidade. Então, neste sentido, eu creio que o nosso ignorante não é mais ignorante que o ignorante central. O imbecil do centro é tão imbecil quanto o imbecil da periferia.

Tentando concluir para não ficar só na provocação. Quando pensamos na questão da indústria cultural, da educação no Brasil, da ação do Estado, começa-se a pensar a partir de uma tensão entre dois pólos. De um lado, assumir uma proposta utópica conscientemente: sem um projeto de sociedade democrática não tenho

nenhum ponto de referência para criticar nada, a não ser este de entrar na lógica do capital e ficar lamentando o seu próprio desenvolvimento. Não estou disposto a lamentar o desenvolvimento do capital. Ele que se lamente. Esse não é meu papel. Quero assumir uma proposta radical, democrática-radical, que vinte anos de autoritarismo quase que nos impedem de falar, porque o radical era enquadrado na Lei de Segurança Nacional. Estou querendo exercer esse direito de ser radical. E ser radical em uma sociedade capitalista é negar a sociedade capitalista, é afirmar um projeto alternativo a essa sociedade.

Quero pensar essa sociedade com uma dimensão assumidamente utópica. Quero pensar o cotidiano a partir dos movimentos da sociedade civil, a partir das transformações concretas possíveis. Quais são os movimentos, as ações, os passos que se pode dar no sentido, não de aperfeiçoar a sociedade que se quer negar, mas de construir a sociedade que se quer para o futuro? Ou de se construir relações, participação, cultura, ciência, tecnologia, sociedade democrática?

Nesse sentido, queria resgatar duas ou três coisas muito concretas e práticas. A primeira delas é que acho que vamos viver um momento, o da Constituinte em 1986, onde deveríamos tentar liberalizar ao máximo o acesso das comunidades organizadas e da sociedade civil aos meios de comunicação de massa. Na situação atual do Brasil, não fico descansado nem tranqüilo com o fato de que a TV passe à mão do Estado. Primeiro a sociedade deve-se apropriar-se do Estado. O Estado brasileiro não é democrático, é essencialmente autoritário — verticalista e centralista. O importante é saber quem manda neste Estado. Portanto o fato da TVE ser estatal não me tranqüiliza — assim como não me tranqüiliza saber que a Globo é do Roberto Marinho, por razões diferentes, mas a preocupação é a mesma. O caminho da participação da comunidade

nos meios de comunicação de massa é uma conquista democrática, que pode ser colocada cotidianamente através de avanços, mesmo graduais. Poderíamos avançar nesse sentido. Se os nossos liberais fossem realmente liberais, poderiam abrir muito mais as TVEs para a comunidade e não para programas que são pacotes, como pacotes são também: os programas de outras redes de televisão. O segundo ponto foi colocado pela professora Barbara e é o seguinte: por não ser Estado Nacional, o Estado brasileiro desprezou profundamente a educação, desprezou profundamente o povo brasileiro e por isso não investiu em educação. Hoje, uma das coisas que temos de recuperar para essa sociedade democrática que almejamos, ou mesmo para esse País concreto que aí está, é a prioridade para a Educação. Não devemos nos contentar com 13% do orçamento para a Educação. O Japão destina 30% a 40% do seu orçamento à Educação. Qualquer país que se preze, qualquer país que pretenda produzir uma sociedade humana digna, razoável ou viável em qualquer sentido que seja, investe radicalmente na educação.

Se a Nova República conseguisse abrir as TVs à comunidade e recuperar o sistema educacional público, democrático, para níveis de funcionamento razoáveis — já não diria de excelência —, estaria fazendo algo que contribuiria em grande medida para a transformação e a democratização de nosso País.

O Professor Jader de Medeiros Britto — Obrigado a Herbert José de Souza. Pediria então à Professora Barbara que comentasse as colocações dos debatedores para, em seguida, dar lugar às questões levantadas pela platéia.

RÉPLICA DE BARBARA FREITAG

Bem, eu realmente agradeço as muitas informações que recebi aqui. Não sou

expert em indústria cultural, não tenho prática como os debatedores, mas gostaria de sublinhar um aspecto de minha exposição que aparentemente não ficou muito claro. Ele está vinculado ao meu temor enfático de se fazer indústria cultural no Brasil com e para a Educação. A verdade é que eu pressupunha a leitura de um texto por parte de todos os membros da mesa. Trata-se do texto "Educação para todos; caminho para mudança". De fato, há ali passagens perigosas relacionadas aos possíveis riscos, implícitos nesse documento; trata-se dos pressupostos que também afloraram aqui na mesa de que a educação para todos, a democratização de educação, necessariamente, se realizaria através dos meios de comunicação de massa. Esses são considerados um instrumento mais adequado para a educação de base, para a educação e alfabetização das grandes massas que outros meios. Isso se daria de duas maneiras: uma, conscientizando as massas para o problema educacional, donde se pressupõe que elas não têm consciência dos problemas educacionais, e outra argumentando que os meios de comunicação de massa podem, por sua vez, ser considerados um novo instrumento pedagógico-didático. Todo o meu discurso, talvez teórico demais, polemizou contra essa possibilidade e o risco que vejo no uso — talvez pouco refletido — dos meios de comunicação de massa. E por isso eu volto ao Adorno — apesar de Carlos Eduardo detestá-lo —, mas acho que Adorno estava possuído de uma preocupação realmente muito radical! O contexto em que Adorno e Horkheimer escreveram **A Dialética do Esclarecimento** poderia ser classificado nos fins dos anos 40 de totalitário. Os dois, perseguidos pelo Nazismo, iniciaram o debate em torno de uma das crises mais violentas do capitalismo moderno. Acho que o que eles têm a nos dizer afeta-nos sim, e devemos levá-los muito a sério. Foram eles que associaram

a *bleideschaltung* ao terror: o horror provocado pelo Ministério da Informação de Goebbels permitiu realmente a desestruturação, a desconcientização de toda uma população considerada outrora uma população de pensadores e poetas. De maneira alguma poderíamos comparar a situação brasileira à situação observada por Adorno e Horkheimer que tinham como pano de fundo essa experiência alemã e depois, vivendo nos Estados Unidos, a democracia massificada em que um certo totalitarismo, justamente o da sociedade civil, impõe-se através dos meios da comunicação de massa. Por isso mesmo deve ser feita uma reflexão muito crítica, muito séria da atuação desta indústria cultural. Acho que Adorno foi o único pensador que juntou essas duas pontas: a indústria cultural, de um lado, e a meia-cultura, a meia-educação do outro, mostrando que são os reversos de uma mesma medalha: a objetividade e a subjetividade de um processo de banalização e desconcientização. Essa combinação levou a história a um desastre total. Gostando ou não, essa crise provocou realmente, a meu ver, um dos problemas políticos mais sérios para a humanidade. Nós, tendo essa experiência histórica, do caso da Alemanha nazista, deveríamos torná-la realmente lição histórica, para nunca mais reincidir nela.

Por essa razão não podemos cair na ilusão de que os meios de comunicação de massa possam resolver tecnicamente um problema político. Há talvez uma ilusão em toda a história da política educacional brasileira, em que sempre se achou que se poderia resolver tecnicamente os problemas políticos. Por isso mesmo, introduzindo-se novas didáticas, um novo sistema educacional, novas formas de avaliação, novos livros didáticos e, modernamente, o computador na sala de aula, acredita-se poder resolver o problema. A meu ver, no entanto, tecnologia moderna combinada a essa forma mercantilizada da

indústria cultural não resolverá nada. Minha polêmica foi uma polêmica contra essa possível ilusão, que não está explícita no texto, mais pode ser lida como tal. Como já temos experiências traumáticas — eu como alemã que o diga — de uma combinação diabólica entre **meia-cultura, meia-educação** com os meios de comunicação de massa da época, devemos ser muito desconfiados.

Uma vez formalizada a proposta oficial do Estado, através do Ministério da Educação, de democratizar a educação via meios de comunicação de massa, corre-se o risco de incorrer em velhos erros.

O Professor Jader de Medeiros Britto
— A palavra está facultada aos demais presentes.

DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

O Professor Sidney Valadares Pimentel
— Meu nome é Sidney Valadares Pimentel e sou professor da Universidade Federal de Goiás. Se se concorda com a trilha que a Professora Barbara deixou, a de Walter Benjamin e, sabendo-se que este já seguiu a trilha de Rosa de Luxemburgo no aspecto de que a cultura sob o modo de produção capitalista se estrutura sempre como a barbárie (este é um dos conceitos com que Benjamin trabalha na questão da cultura, dentro daquela posição em que se coloca barbárie ou civilização, e entendo também que ficaria justificada a opção que me pareceu estar presente na fala do Carlos Eduardo do “quanto pior melhor”..., quando ele se referiu ao fato de que “com Jânio é melhor do que com Fernando Henrique Cardoso para a indústria cultural”), eu perguntaria: Como é possível, Barbara, que você venha seguindo um raciocínio... primeiro, uma característica da elitização da cultura e, depois, uma possibilidade dessa cultura ver a indústria cultural, de um lado como elitização e, de outro, como massificação? Como é possível

essa modificação? Como é possível incluir na indústria cultural novos conteúdos? Porque ela iria necessitar de novos conteúdos e, provavelmente, se a gente fosse seguir a trilha do Habermas, a forma como ideologia, também de novas formas, trabalhando aí com duas questões: primeiro, com a questão de não se idealizar o popular, não idealizar o povo, mas pensar no povo concretamente, com milhões de pessoas alijadas do acesso à cultura, do acesso à alfabetização, etc, e, segundo, com o fato de que os meios de comunicação estão fundamentalmente subordinados aos interesses do Capital. Basta verificar os estudos que Armando Matelar fez sobre o Chile para mostrar como os meios de comunicação estão intrinsecamente relacionados com acumulação de capital, dominando realmente os interesses da grande mídia...

A Professora Barbara Freitag — Essa pergunta é importante pelo seguinte: ela reforça a tese de que não há um conceito unívoco, uma definição clara, estática, do que seria a cultura. Acho que uma das contribuições dos “frankfurteanos” — e eu continuo até certo ponto adepta dessa teoria — é a defesa da duplicidade do processo de acumulação capitalista, é a historicidade das próprias categorias sociológicas e antropológicas. Portanto, uma possibilidade da própria indústria cultural é a sua negação. O problema em Adorno é que, quando discute o tema da cultura, parece ficar “neurótico”. O pensador da Dialética do Iluminismo esquece de ser dialético, quando trata da indústria cultural. O autor da dialética negativa que justamente defendeu a tese da negação da síntese, justamente esse autor parece não admitir mais a historicidade do processo numa única dimensão, a cultural, negando assim a própria dialética. Talvez Marcuse, um autor um pouco mais acessível, tenha conceituado bem isso em sua tese sobre a unidimensionalização dos processos. Acho que foi no momento em

que os frankfurteanos se encontravam em um país supostamente democrático, que perceberam de fato que talvez a história tenha parado. Talvez a dialética inerente às relações de produção (nível econômico), da luta de classe (nível político) e dos sistemas de interpretação da realidade (sistemas ideológicos) aparentemente foi congelada, cooptada, absorvida pelo processo, e tudo se tornou uma mesma coisa: a produção de idéias fundiu-se com a produção material de bens, como a produção material de bens permeou a própria superestrutura. O surpreendente na teorização de Adorno é que ele, ao fazer o diagnóstico do seu tempo, vira um "Parsons" moderno, um teórico sistêmico de um sistema cibernético em perpétua reprodução, sem qualquer história: o capitalismo, interpretado pela indústria cultural.

Para não deixar dúvidas sobre os conceitos de iluminismo, razão, emancipação, no período da emergência da burguesia, é preciso ressaltar que eles mantêm sua dialeticidade. A própria dialética do iluminismo estaria ainda presente, quer dizer, a razão ainda quer emancipação e esclarecimento. Todos esses conceitos que Adorno usa são, no início da argumentação, conceitos ricos, ambíguos, e contêm a sua própria negação e superação. E quando Adorno chega à análise da modernidade, tudo parece ficar unívoco. Neste sistema capitalista que ele vivencia nos anos quarenta e cinquenta, há uma parada cardíaca, por assim dizer, e aí a cultura é cooptada e absorvida pela materialidade do processo; tudo se torna o mesmo.

Justamente uma das afirmações de Carlos Eduardo, de que haveria uma capacidade de conscientização da classe operária, segundo o estudo que ele realizou, seria negada por Adorno. Isto porque ele diria, neste momento, que todos nós somos vítimas da Rede Globo, da ideologização global. Há portanto uma unidimensionalização das classes, do próprio pro-

cesso de produção. Quer dizer, tudo virou a mesma coisa. E aí também o conceito de cultura, de arte, de ideologia, todos eles perdem a sua dinâmica, perdem a contradição que lhes era inerente. É aí que ficamos no impasse. E o que Benjamin justamente faz — diria não como um dos "representantes" de Frankfurt, mas com alguém que dialogou com Adorno e Horkheimer — é mostrar que a dialética não pára. Quer dizer, a coisa não é tão simples assim. Benjamin faz toda uma análise histórica da cultura anônima de feudalismo, da cultura burguesa, da obra de arte "aurática". Por exemplo, uma igreja, uma catedral gótica no período feudal contém obras de arte anônimas, produzidas por autores anônimos para o consumo generalizado da população. Essa obra, na emergência da burguesia, vai sendo individualizada, tanto ao nível do produtor da obra quanto do consumidor, e se transforma nessa suposta alta cultura ou cultura de elite do período liberal, um processo que depois é desestruturado pela publicidade, possibilidade da reprodutibilidade técnica na modernidade. Aí a obra de arte perde a sua unicidade, perde a sua especificidade, perde seu usufruto por uma elite consumidora e vira um produto de massa. Verifica-se, na própria conceitualização de cultura, uma dimensão histórica, uma dialética inerente, em que o conceito anterior é superado pela própria evolução do posterior. E justamente Benjamin, e é pena que tenha falecido cedo demais, mostra a possibilidade de uma redefinição, inconcebível para Adorno. Sou completamente solidária à hostilidade de Benjamin em relação ao Adorno. É preciso muita teimosia para não reconhecer que no **Jazz**, no **Dadaísmo** ou na **Rosa Púrpura do Cairo** tenha um elemento de contestação, de crítica, de dialética da cultura. É uma maravilha vermos como a própria indústria cultural cria os instrumentos de sua contestação, de sua crítica e talvez de sua renovação. É nessa dimen-

são que está a riqueza de uma contribuição teórica para nossa reflexão e análise do momento.

Com todos os ricos da realidade capitalista, eu ainda não cheguei ao pessimismo extremo de dizer que ela virou sistêmica, autômata, cibernética, sem possibilidade de superação, de alteração, de reorganização. Na própria tradição marxista, a mercadoria seria o instrumento da destruição do próprio capitalismo. As relações de trabalho na fábrica, as relações de exploração, seriam exatamente o ponto, o *locus* a partir do qual a contradição se aglutinaria e seria superada. Talvez a coisa não vá por aí. Toda a teorização dos frankfurtianos e de outras teorias da superestrutura mostra que talvez o caminho não seja tão tranquilo, mas que há movimentos, há contradição, há heterogeneidade já ou ainda agora. Acho que aceitando essa premissa, quer dizer, aceitando que a indústria cultural não é somente aquele instrumento silenciador da consciência, aplastador, que só preenche vazios, mas pode ser um instrumento que como tal pode criar toda uma nova consciência, surgem novas potencialidades para a indústria cultural. Isto a partir de uma realidade anterior à possibilidade da reprodutibilidade tecnológica e da comunicação.

Acho que a riqueza das coisas está aí e essa dialética do conceito e da realidade, nos atendo à ela, nos faria ver esse potencial da contradição permanentemente gerada. Achei fantástico o exemplo do Carlos Eduardo sobre as mulheres nordestinas que ao verem uma novela carioca se "politizam". Elas não são transformadas nas dondocas imbecis que a novela está representando, mas percebem até que sua roupa é feia, que o que elas dizem é diferente, que os direitos que essas senhoras se tomam nunca foram tomados por elas, as nordestinas. A própria novela se transforma em um instrumento pedagógico meio às avessas. Ela cria uma conscienti-

zação pela defasagem que existe. Mostra a defasagem em que as nordestinas vivem. Elas estão numa outra realidade e, sendo confrontadas com o produto de indústria cultural, pelo menos se conscientizam de que não participaram disso. É isso que eu queria dizer com o meu exemplo — de um whisky estrangeiro apresentado como produto de venda num comercial —, quer dizer, vários objetos da indústria cultural, várias mercadorias a serem vendidas estão sendo vistas por milhares e milhares, por milhões de brasileiros, que não têm acesso a isso, criando certamente uma contestação interna. Este tipo de dialética interna das coisas, filmes, como esse bellissimo do Woody Allen, mostra claramente a relação crítica que se pode obter com um instrumento. O cinema é visto por Adorno como um instrumento meramente unificador e negador da dialética. Ao contrário, a realidade prática está mostrando que a indústria cultural, dentro das condições do capitalismo... Weber usou uma vez essa imagem, essa metáfora bonita — "leva um calço" que lhe é dado pela realidade. Assim como o protestante, dentro da ética protestante, levou "um calço" do capitalismo. Por isso ele tem de ser, hoje, um profissional eficiente, esse "Berutsmensdu" sem fé. Esse tipo de raciocínio nos permitira ir além para realmente ver até que ponto temos condições de atuar dentro das contradições do sistema. E aí eu iria ao encontro de Herbert, reconhecendo que, explorando as contradições do sistema, podemos mudar a realidade. E aí concordo plenamente, nós temos que ter um ideal. Mas qual é esse ideal? Já na visão dos próprios frankfurtianos o ideal é sempre um reflexo da insatisfação do real. Quer dizer, o real produz uma contestação no sonho daquilo que não foi realizado nesse real. Aí temos unidos os pontos, temos os nossos sonhos preservados. Através das próprias contradições que a realidade gera, temos de tocar o sonho para a frente e transfor-

má-lo em realidade. E essa realidade possivelmente levantará novas contestações em outros momentos, quando ela se tornar hegemônica, impositiva como a burguesia, que teve o sonho de superar o terceiro Estado da aristocracia e o clero, dando "um calço" no operariado. Eu acredito nessa dinâmica. Ainda não estou no ponto de me deixar envolver pelo pessimismo e decepção alcançados por Adorno. Ele acha que a história parou; eu acho que nós estamos no meio dela. É nas contradições dela e dentro dela que podemos atuar bem ou mal. Às vezes somos vítimas, às vezes somos atores que reforçam os processos de consolidação do sistema.

O Professor Jader de Medeiros Britto — Infelizmente os debatedores vão ter que viajar. Então nós teremos somente mais dez minutos para uma intervenção e a resposta de algum dos integrantes da mesa.

O Professor Carlos Eduardo Lins da Silva — Eu não disse que a vitória do Jânio era melhor para a indústria cultural. Eu havia dito, fazendo uma analogia com o *Le Monde*, que quando chegou ao poder o Presidente Mitterrand, o *Le Monde* perdeu seu espírito crítico... Para a "Folha", seria possivelmente mais difícil fazer crítica a uma administração como a do Fernando Henrique, com quem a "Folha" tem muitos pontos em comum, do que fazer um jornalismo crítico em relação ao Jânio, com quem a "Folha" não tem nenhum ponto em comum. Foi isso o que eu disse...

O Professor Jean-François Cleaver — Uma coisa chamou a minha atenção neste encontro: apesar dele ser nominalmente dedicado à Educação e Indústria Cultural, falou-se exclusivamente em cultura e especificamente em Indústria Cultural. Preocupamo-nos com o produto desta, seu custo de produção, quem o elabora,

etc... sem nos determos no consumidor, como o aluno que lê jornal e assiste televisão. Assim, deixamos de abordar facetas da questão que me parecem mais relevantes que a qualidade do produto a ser consumido. Bom ou ruim, este será utilizado na interação entre professor e alunos e vale sobretudo como ponto de partida para uma produção. Esta produção, que é o que deve preocupar os educadores, não depende tanto do produto que a origina, mas da competência do professor, da capacidade que tem o aluno de decodificar, analisar, sintetizar e construir um discurso. Este é o cerne da questão pedagógica, que não muda há milênios e certamente não será mudada pela introdução de novos objetos de estudo ou meios de comunicação. Por isso, surpreende-me que se pretenda resolver os males da educação pelo simples recurso aos produtos da indústria cultural. Se bem que estes podem melhorar sensivelmente pontos técnicos e quantitativos, também podem nos levar a desleixar o importante — a pedagogia — e a perder mais um pouco do que já nos falta cruelmente: sentido crítico e construtivo. Pergunto então à Senhora: não lhe parece que deveríamos dedicar mais atenção ao professor e ao seu trabalho?

A Professora Barbara Freitag — De fato, o nosso tema foi "Educação para todos e a indústria cultural", contendo a premissa de que a indústria cultural atenderia eventualmente essa programação política. O processo educacional é um processo viabilizado de fato por um agente. E aí poderíamos discutir que papel teria o professor em relação ao próprio instrumento tecnológico. Em minha apresentação procurei dizer que confrontar diretamente o instrumento técnico, o computador, o satélite, a televisão com a criança não resolve a educação para todos de nenhuma maneira, bem ao contrário, agrava esse problema. Devemos promover uma educação que não obstrua o proces-

so de aprendizado e que, pelo menos, ative a capacidade da criança de pensar, de vivenciar experiências e de não receber receitas feitas. A indústria cultural é uma indústria que propõe um modelo de vida pronto. Propõe a maneira como devemos nos vestir, como devemos nos movimentar, como devemos pensar, etc. e tal. Por não perceber o risco que ela corre, a criança não vai ser crítica, não vai poder nem digerir essa realidade, porque ela está exposta à televisão diariamente. A realidade é esta: a criança vai estar exposta diariamente à televisão; estará vendo os Silvius Santos "da vida", o Roque Santeiro, etc. e tal. A tentativa deveria ser a de dar mais possibilidades à criança para desenvolver uma autonomia do pensamento, da percepção dela. Isso não pode ser criado através do instrumento que é por definição, eu diria, autoritário. A televisão está aí. Ela impõe o seu programa e não há possibilidade de diálogo. A professora pode ser autoritária, mas pode ser contestada, pode ser criticada. Pode-se fazer barulho na sala de aula...

O Professor Carlos Eduardo — A televisão não dá reguada...

A Professora Barbara Freitag — Bom, isso não dá mesmo, mas dá outros choques elétricos que talvez sejam mais perigosos. Agora aí é que está a ênfase... por isso eu volto a Adorno. Realmente ele me fascina. A ênfase que ele dá é que o indivíduo, através da educação, não somente assimila uma cultura existente. A educação é um processo de elaboração da experiência vivida do mundo exterior, do mundo da fantasia, do mundo das pulsões, para falar como Freud, produzindo interiormente. Quer dizer, a criança tem que ser habilitada e não impedida de fazer este trabalho da consciência, esse trabalho da vivência da experiência, elaborando-a dentro das suas possibilidades. Mas, na medida em que esse tipo de

trabalho é obstruído, seja pela escola autoritária, seja por um instrumento como a indústria cultural que propõe soluções sempre prontas, nunca dúvidas, nunca questionamentos, a coisa se torna mais difícil. Continuo advogando o conflito. Acho que para a criança é melhor ter uma péssima professora em sala de aula do que ter um excelente vídeo que explique todas as funções e razões da existência com voz computadorizada. Vivendo o conflito ela vai se fortalecendo, vai adquirindo a capacidade de se relacionar com o mundo, de se colocar contra ou a favor, mas com conhecimento de causa. E o risco que Adorno previa consistia em que a indústria cultural atuava superficialmente, justamente apelando para o inconsciente, impedindo-a de atingir a maturidade e reproduzindo, como ele mesmo diz, infantilidade. A televisão e os *mass media* preservam nos adultos, numa atitude infantil, a busca da gratificação imediata. E aí entra um ponto, no qual eu divirjo profundamente do Carlos Eduardo. Ele questionou no debate: "por que não relaxar depois de um dia de trabalho, na frente da televisão? Por que é que o operário não tem este direito?" Perfeito, eu também acho que ninguém pode e deve proibi-lo. Mas enquanto for só isto, tudo bem, mas quando a televisão permanentemente transmite focos de distração e nunca abre um espaço para a reflexão, ou para o diálogo, para o questionamento, para o silêncio, então ela de fato tira um espaço que seria necessário para a reflexão, para um diálogo interior e o diálogo com os outros. Acho que a técnica não resolve o problema da consciência e o problema político. Ela pode até ser um instrumento que pode reforçar, pode divulgar um debate, etc., mas ela não é um instrumento essencial para resolver este tipo de problema que é a educação, que é a educação para todos.

O Professor Jader de Medeiros Britto — Bem, já a esta altura só me cabe agra-

decer a presença de todos, especialmente a de Barbara, Carlos Eduardo, Dermalval Coutinho e Herbert de Souza.

A expressiva reflexão e as provocações feitas serão divulgadas no próximo

número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o primeiro número de 86, que levará estas reflexões à comunidade educacional brasileira. Estão encerrados os trabalhos. Muito obrigado a todos.

Notas de Pesquisa

O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM ESTUDO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Pesquisadora: Regina Helena Zerbini Denigres
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC/SP)
Fontes financiadoras: INEP/CNPq/PUC-SP

Objetivo

Analisar até que ponto os estágios supervisionados dos cursos de formação de professores a nível de 2º e 3º graus estão auxiliando na capacitação de pessoal para atender às reais necessidades da população escolar das quatro primeiras séries do 1º grau.

Justificativa

A pesquisa pretende investigar a função dos estágios nos cursos de formação de professores para as quatro séries iniciais do 1º grau: a nível de 2º grau (Habilitação para o Magistério) e a nível de 3º grau (Cursos de Pedagogia). Vertente valiosa na relação escola/trabalho, teoria e prática, os estágios supervisionados nos cursos de formação de professores têm sido vítimas das mazelas burocratizantes do sistema escolar. Na maioria das vezes assumem papel de contemplação da realidade, quando poderiam representar o elo de articulação orgânica com a própria realidade. Considerado instrumento fundamental no processo de formação do professor, o estágio poderá auxiliá-lo a compreender e enfrentar o mundo do trabalho, assim como contribuir para a for-

mação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.

O estágio não pode ser encarado como tarefa eminentemente burocrática a ser cumprida formalmente; sua função é prática e deveria ser revisada, assumindo dimensão mais dinâmica, profissional, produtiva, de troca de serviços e de possibilidades de aberturas para mudanças. Mudanças que devem ocorrer no processo de formação do professor, que são menos de forma que de conteúdo e de posicionamento crítico.

Esquema conceitual da pesquisa

1. A pesquisa foi concebida de forma a considerar integralmente as ações de pesquisar, avaliar e reformular, no sentido de utilizar imediatamente os dados da pesquisa para a elaboração de propostas concretas de ação.

2. A questão básica da pesquisa orienta-se no sentido de verificar até que ponto os estágios supervisionados dos cursos de formação de professores estão auxiliando na capacitação de pessoal, para atender às reais necessidades da população escolar das quatro séries iniciais do 1º grau.

A análise exige que se penetre na prática cotidiana das escolas; não interessa apenas avaliar a realidade em função de parâmetros normativos, mas analisar e reconstruir a "lógica" própria do processo e compreender a ordem interna das escolas.

A reconstrução dessa lógica exige que se analise o material descritivo do que acontece nas escolas, que se acompanhe as seqüências de interação que à primeira

vista podem parecer incoerentes, para se construir os múltiplos conteúdos que estão em jogo nas atividades que ali se desenvolvem.

3. Os confrontos dos dados obtidos é que irão permitir a identificação de distorções, acertos e desacertos, a explicitação de relações entre elementos e, principalmente, a identificação dos pontos de estrangulamento que se interpõem à realização de um trabalho integrado entre os estágios supervisionados e cursos de formação dos professores, com vistas ao atendimento das necessidades básicas da população escolar.

O processo de interpretação desses confrontos deve gerar a formulação de um plano de ação, onde sejam previstas alternativas possíveis e realistas para a correção de desvios e distorções.

4. O modelo de pesquisa aqui descrito prevê um enfoque metodológico que permite captar os diferentes contextos em seus múltiplos aspectos e em sua dinâmica, a ser expressa na constante interação que se estabelece entre os elementos estruturais e humanos desta ou daquela realidade. O pesquisador não deverá se limitar à descrição "neutra" da realidade, mas considerar a participação como uma oportunidade a mais para discutir os problemas com os envolvidos, levantar suas hipóteses de atuação, refletir sobre as dificuldades observadas, etc.

Delimitação do universo da pesquisa

O universo de análise define-se pelo total de escolas públicas da capital de São Paulo que oferecem cursos de formação de professores que irão atuar nas quatro séries iniciais do 1º grau (Cursos de 2º grau – Habilitação para o Magistério e cursos de 3º grau – Pedagogia) e cursos de 1º grau com classes de 1ª a 4ª séries que recebem ou que potencialmente de-

veriam receber estagiários dos cursos de formação de professores.

Definição da amostra

Trabalharemos com uma amostra intencional junto a quatro escolas de 2º grau que oferecem a Habilitação para o Magistério. A escolha da amostra foi norteada por vários critérios, dentre os quais ressaltamos o da localização distrital, uma vez que no município de São Paulo a localização distrital está diretamente relacionada a características sociais e econômicas de sua população. Tal escolha estará atendendo ao nosso interesse em colher dados junto à população de diferentes poderes aquisitivos.

O estudo focalizará: a) uma escola situada na "periferia" de São Paulo onde, com grande probabilidade, se concentra população de baixa renda; b) uma escola com população de média renda, que acreditamos com potencialidade representativa de expressar grande parte do sistema que prepara professores a nível de 2º grau; c) uma escola de tradição na formação de professores, como tentativa de recuperar o peso que tiveram na história da educação brasileira os antigos Institutos de Educação e Escolas Normais que pretendiam formar bem seus profissionais e que acabaram se emaranhando no vácuo da profissionalização que proliferou após os anos 70; d) uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho significativo na área e que seja reconhecida pela comunidade de educadores ou por fontes fidedignas como tal.

Junto às escolas de 3º grau trabalharemos com a única instituição pública que oferece o Curso de Pedagogia na capital de São Paulo: a Universidade de São Paulo, com tradição na formação de professores e com condições tais como o Colégio de Aplicação, relacionado à Faculdade de Educação.

O estudo das escolas de 1º grau, indispensável porque representa o local onde o estágio é realizado, abrangerá aquelas escolas onde os alunos de 2º e 3º graus realizam seus estágios.

Especificações das informações necessárias, fontes e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa estará voltada para a coleta de dados empíricos que nos permitam descrever as instituições e os sujeitos envolvidos na questão, objeto de investigação. Estaremos rastreando a situação de estágio nos cursos de formação e nas escolas de 1º grau que compõem a amostra de estudo. Tal investigação deverá permitir a obtenção de parâmetros que auxiliem a busca e o aprofundamento dos dados, onde privilegiaremos o estudo dos eventos que se concretizam no desempenho interacional dos elementos envolvidos no processo de estágio.

Serão coletadas informações em diferentes contextos: a) na situação de estágios nos cursos de Pedagogia e na Habilitação para o Magistério (a nível de 2º grau); b) nas escolas de 1º grau; c) nos bairros onde as escolas se localizam.

As informações dos diferentes contextos serão obtidas por fontes tais como: documentos, planos de curso, planos de estágio, regimentos, alunos, professores, diretores, equipe técnica, serventes, estatísticas oficiais, informantes residentes nos bairros selecionados, etc.

Estaremos utilizando formas variadas de coleta de dados, tais como entrevistas, depoimentos, questionários, análise documental, observação, etc.

Lembramos que os dados a serem obtidos exigirão a extensão da análise para o estudo do bairro onde a instituição escolar está inserida, da realidade dos seus agentes... em suma, da apreensão mais completa da realidade conjuntural da qual faz parte.

Coleta de dados e resultados

A pesquisa está em andamento; já foi realizada pesquisa preliminar exploratória em uma das unidades escolares de 1º e 2º graus selecionadas. Foi encaminhado duplo trabalho empírico: de observação do que ocorria na unidade escolar e de realização de entrevistas com professores, diretores e alunos.

Na tentativa de "olhar para dentro da escola", procuramos utilizar nossas observações de forma livre para detectar os problemas e relações entre pessoas que consideramos significativas. Participamos de reuniões pedagógicas e coletamos dados ligados à estrutura e funcionamento da escola e dos estágios supervisionados.

A partir da pesquisa exploratória, elaboraram-se questionários e roteiros de entrevistas que foram aplicados aos alunos e professores das escolas públicas de 2º e 3º graus selecionadas. Nesta etapa, realizamos entrevistas e aplicamos questionários em professores e pais de alunos do 1º grau da escola objeto de estudo.

Nos questionários dos alunos e professores foram incluídos dados pessoais, dados sobre suas percepções, opiniões e expectativas. As observações e entrevistas realizadas vieram esclarecer muitas informações que se apresentaram imprecisas, assim como nos auxiliaram na leitura da realidade.

As respostas coletadas através dos questionários vêm exigindo um trabalho maior na análise do conteúdo das mesmas e na elaboração de categorias de análise.

A pesquisa prossegue junto às demais escolas que compõem a amostra de estudo.

Os resultados das análises se encontram, portanto, em curso, não se dispondo, no momento, de elementos conclusivos.

Os dados empíricos serão importantes para refletir sobre o processo de formação do professor que irá atuar no 1º grau, bem como para elaborar uma proposta,

produto de uma revisão na sistemática de atuação dos estágios supervisionados, tendo em vista o atendimento da população escolar de 1º grau e do estagiário.

Espera-se chegar a um protótipo que nunca será acabado, mas que apresente linhas que norteiem, de forma contextualizada, o papel do estágio nos cursos de formação de professores.

O PERFIL DA ESTRUTURA EDUCACIONAL A NÍVEL DE 2º GRAU EM PERNAMBUCO: CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DE SEU PROCESSO DE ENSINO

Pesquisadores: Ednar Carvalho Cavalcanti (coordenadora), Ana Regina Cavalcanti Sobreira, Constância Nely Swenson Lapa, Mabel Ann Black de Albuquerque, Maria da Penha Ferreira Costa, Maria Lúcia Cavalcanti da Silva, Péricles Luiz de Souza e Rubem Eduardo da Silva

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fontes financiadoras: INEP e SUDENE

Problema

Questionam-se os educadores, frequentemente, a respeito do sistema de ensino do 2º grau. As transformações pelas quais vem passando, notadamente após a Lei nº 5.692/71, quando se acrescentou à formação propedêutica um caráter terminal, impondo-lhe a tarefa de profissionalizar, parecem não o ter necessariamente beneficiado. Sabe-se que inúmeros fatores atrapalham, quando não impedem sua eficácia, podendo-se ressaltar entre eles o possível despreparo das escolas para assumirem, na ocasião da implantação daquela Lei, todas as implicações que a profissionalização nesse nível de ensino acarretou. A reduzida capacidade de atendimento à clientela potencial, pelo ensino de 2º grau, e sua gama de diversificações, que se apresentam em formas desiguais de distribuição do saber, constituem-se definidores do maior ou menor grau de democratização deste nível de ensino.

Desigualdade social e heterogeneidade entre escolas constituem, portanto, duas questões que, entrelaçadas, formam, no conjunto, o problema central que esta pesquisa pretende investigar. No substrato deste problema está a questão fundamental que preocupa toda a sociedade: a democratização da educação. Esta democratização implica não somente o acesso à escola, mas também o acesso a oportunidades de educação de boa qualidade.

Grande parte dos jovens não tem contato com a primeira condição de acesso, pois encontra-se fora da escola de 2º grau. Dentro da pequena minoria que conseguiu passar pela pré-seleção do 1º grau e que hoje constitui o alunado de 2º grau, no Brasil, muitos não chegaram ainda a alcançar a segunda condição que define a democratização do ensino: acesso à educação de boa qualidade.

Aparentemente, este problema parece não existir, tendo-se a impressão de que as possibilidades de se beneficiarem os jovens dos recursos educacionais postos à sua disposição dependem principalmente de seu próprio esforço. No entanto, se observarmos mais atentamente a realidade, esta não tem sido a situação apresentada pela grande maioria da população brasileira, o que pode ser evidenciado quando se verificam as condições apresentadas pelos jovens ao ingressarem na escola.

Partimos do pressuposto de que, dependendo de suas condições sócio-econômicas, o jovem poderá ter maior ou menor opção por tipo de escola e por tipo de habilitação, o que poderá significar melhores ou piores condições de aproveitamento do 2º grau e de realização na sociedade.

O estudo das desigualdades sociais pode ser complementado por informações sobre o que efetivamente ocorre dentro da escola, em termos de resultados concretos obtidos, os quais, associados com

os dados referentes ao perfil do aluno, podem apresentar interessantes sugestões para análises deste problema.

O que acontecerá depois da obtenção do diploma poderá mostrar, novamente, a força das injunções sociais. Vários e complexos são os mecanismos extra-escolares que influem na vida profissional do indivíduo, possibilitando-lhe oportunidades variadas em termos de continuidade de estudos e/ou de acesso ao mercado de trabalho. O percurso profissional do indivíduo depende de vários fatores: da origem social, da capacidade de influência e poder, do alcance das relações interpessoais e políticas, da atitude de assentimento a certos valores considerados importantes, da conjuntura econômica e das condições de mercado.

Ninguém ignora o efeito da educação na capacidade de trabalho e o seu significado simbólico na seleção e classificação sociais. É provável, no entanto, que haja uma diferença de força entre os fatores extra e intra-escolares, no sentido de uma tendência à subordinação dos últimos aos primeiros. Os fatores extra-escolares desempenham, certamente, o papel mais importante, mas, no esforço conjunto de democratização da sociedade brasileira, as conquistas a nível educacional são de fundamental importância.

Assim, urge evidenciar que as decisões acerca de a quem e a quantos atender no 2º grau e que conteúdo oferecer se revestem de um caráter político, na medida em que podem acelerar ou retardar o processo de democratização da educação.

Níveis de investigação

A abordagem do problema pesquisado vem sendo desenvolvida segundo três níveis.

No 1º nível levantaram-se informações referentes ao universo das escolas de 2º

grau existentes no Estado, objetivando uma caracterização e análise do processo de expansão do sistema de ensino a partir de 1972. Para obtenção dos dados utilizaram-se como referência documentos elaborados pelo IBGE, respondidos em "fichas de coletas" elaboradas segundo as variáveis em estudo.

O 2º nível de investigação tem por objetivo identificar as condições reais de funcionamento das escolas de 2º grau, as características do alunado, do corpo docente e técnico-administrativo; as necessidades, dificuldades, expectativas e sugestões dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste nível de investigação, os dados foram obtidos através de questionários diferenciados para cada tipo de sujeito: escola (preenchidos pelo Diretor e Vice-Diretor), alunos, professores e técnicos em educação.

O 3º nível de investigação tem como meta apreender a dinâmica do ensino em seu processo, identificar e analisar os principais fatores internos e sua articulação com os externos à escola e analisar as implicações decorrentes dos diferentes tipos de ensino. Para esta finalidade, far-se-ão entrevistas e observação do ato pedagógico, trabalhando-se com algumas escolas (estudo de caso) intencionalmente escolhidas, a partir do conhecimento obtido sobre as mesmas através dos dados do 2º nível de investigação.

Amostra

A amostra foi constituída de 12% das escolas de 2º grau existentes em Pernambuco em 1982.

Para a escolha da amostra foram levados em consideração os seguintes critérios:

- distribuição por macrorregião, segundo divisão proposta por Melo*;

* MELO, Mário Lacerda de, *Regionalização agrária do Nordeste*. SUDENE, Recife, 1978.

a fim de garantir uma desejável representatividade no que diz respeito à economia do Estado;

- localização segundo o tamanho da cidade, tendo sido considerada pequena a cidade que tem até 9.999 habitantes; média a que tem entre 10.000 e 69.999 habitantes; e grande a quem tem 70.000 habitantes ou mais;
- dependência administrativa, fazendo-se representar as escolas estaduais, municipais e particulares; na escolha destas últimas foram consideradas suas características históricas de origem laica ou religiosa.

Foram incluídos na amostra os centros interescolares estaduais e todas as escolas federais, com exceção do Colégio Militar.

Na escolha das escolas da capital, foi levada em consideração, a distribuição por bairro, com vista à representatividade no que diz respeito às condições sócio-econômicas da clientela.

Em cada escola selecionada os dados foram obtidos junto a alunos, professores e corpo técnico-administrativo, de acordo com os seguintes procedimentos:

- quanto aos alunos, foram contactados representantes das 3^{as} séries dos turnos diurno e noturno. De cada uma das habilitações ou modalidades de ensino oferecidas, foram previstos no mínimo 10 alunos e no máximo 5% dos existentes;
- com relação aos professores, foram obtidas informações de, pelo menos, um por disciplina em cada turno;
- no que diz respeito ao corpo técnico-administrativo, foram contactados um Orientador e um Supervisor por turno, o Diretor e o Vice.

Tratamento dos dados

No que se refere ao 1º nível de investi-

gação, até o momento, foi empreendida a crítica das informações obtidas sobre o universo de escolas do 2º grau do Estado. Esta crítica ressaltou, de imediato, a inconsistência interna dos dados armazenados nas fichas de coleta, o que implicou voltas sucessivas à SE-PE. Esta etapa revelou-se extremamente demorada, pois, como grande parte dos "erros" provinha dos documentos oficiais (o que demonstra a precariedade das estatísticas oficiais), buscou-se, para minimizá-los, compatibilizar tais informações com outras contidas em diversos documentos dispersos pelas várias diretorias da SE-PE.

As informações obtidas neste nível deverão ser agregadas por setor econômico, macrorregião, dependência administrativa, curso de 2º ciclo, habilitação do 2º grau, série, sexo e idade.

Em relação ao 2º nível de análise, no momento, estão sendo transferidos os códigos registrados na 1ª parte do questionário dos alunos das escolas da capital para a ficha de codificação, para que possa ter início o processo de computação.

Em relação às informações obtidas neste nível, de acordo com os objetivos da pesquisa, pretende-se:

- caracterizar a amostra em suas principais dimensões;
- empreender uma análise dos alunos em relação a sua situação ocupacional em termos de sua inserção no mercado de trabalho (idade em que começou a trabalhar, função que exerce, quanto ganha, vínculo empregatício e duração da jornada de trabalho);
- examinar suas expectativas/aspirações educacionais.

Para isto estabelecer-se-ão relações entre as informações acima descritas e as seguintes variáveis de controle, que julgamos significativas para explicar a distribuição dos dados obtidos: sexo, idade, turno (diurno-noturno), dependência administrativa, habilitação e situação sócio-

econômica (instrução pai-mãe, ocupação pai-mãe, renda "per capita").

AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO MEIO RURAL DO PIAUÍ

Pesquisadores: Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (coordenador), Maria Augusta Drumond Ramos Gondim, Maria Ceres Freire Miranda, Maria Luiza Lima do Vale e Maria José de Moura

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Problema e contexto

A preocupação com a educação no meio rural decorre de constatações sobre a precariedade das condições de sua realização, bem como da baixa qualidade que a caracteriza. Esta afirmação encontra suporte em documentos oficiais, pesquisas e trabalhos sobre a educação no meio rural.

Além das condições precárias de realização e da baixa qualidade, a educação rural tem, ainda, uma outra característica bem marcante — as classes multisseriadas ou multigraduadas.

A classe multisseriada, unidocente ou multigraduada é "... aquela formada por alunos que cursam diferentes séries, mas se agrupam na mesma sala de aula e recebem orientação de um único professor." (GONDIM, 1982, p.110).

No Piauí, sabc-se, através de dados de diversas fontes, como levantamentos estatísticos (sempre esparsos) da Secretaria de Educação e documentos referentes a estudos de educação rural, as classes multigraduadas existem em grande número nas escolas rurais.

"As classes multigraduadas são organizadas, na zona rural, em função de um destes fatores: diminuto número de professores, escasso número de alunos a partir da 2ª série e ainda a reduzida disponibilidade financeira da prefeitura para remuneração de professor." (GONDIM, 1982, p.110).

Se as classes multigraduadas ou multisseriadas têm sido uma saída para os problemas apontados, têm, por outro lado, onerado bastante o professor, em termos de carga de trabalho, principalmente se considerarmos as condições em que ele desenvolve sua atividade docente.

O professor de escola rural se ressentia da falta de preparo pedagógico para lidar com a realidade da classe multisseriada. Mesmo que esse professor possua qualificação profissional, esta não atende às necessidades dessa situação, uma vez que os cursos de formação para o magistério só levam em consideração o modelo urbano de escola, onde predominam as classes unisseriadas.

Além do despreparo pedagógico, resalta-se a dificuldade com relação ao material didático, que se apresenta escasso, deficiente e desvinculado da realidade, quando não é totalmente ausente.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à falta de um assessoramento permanente ao professor através da supervisão pedagógica.

"Acréscente-se a estas dificuldades outras de ordem físico-administrativa que tem que enfrentar. Assim, ao ter que lidar com as classes multisseriadas, recorre a alternativas que podem implicar, por exemplo, no fracionamento e achatamento do horário letivo, ou na cópia solitária de exercícios que são passados na lousa com o único objetivo de manter os alunos quietos." (SEPS/FCC/FCP, 1981).

O estudo que se pretende fazer a respeito de classes multisseriadas visa, sobretudo, conhecer com certa profundidade esta problemática, a fim de poder, em primeira instância, oferecer propostas de ação referentes ao docente que nela atua.

Naturalmente não se pretende levar uma proposta acabada, mas sim apresentar subsídios alimentadores de um processo de criação de alternativas metodológicas para o ensino no meio rural. Destina-se também a subsidiar um exame dos cur-

dos de formação de professores e técnicos em educação, sob a perspectiva de atuação desses profissionais na área rural.

É evidente que, enquanto se volta para a formação de profissionais da educação, o estudo sobre classes multisseriadas necessariamente supõe ligação entre o ensino de 19, 29 e 39 graus, e, portanto, a cooperação entre a Universidade e a Secretaria de Educação.

Objetivos

- Caracterizar as classes multisseriadas quanto à quantidade existente, funcionamento, relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, recursos utilizados e programação desenvolvida.
- Caracterizar professores das classes multisseriadas quanto à formação, habilidades técnicas, tipo de orientação pedagógica recebida, dificuldades sentidas, percepção a respeito destas classes, outras atividades profissionais e origem.
- Identificar a percepção dos técnicos de órgãos estaduais e municipais e de professores do curso de formação de professores a respeito de classes multisseriadas.
- Caracterizar alunos das classes multisseriadas quanto à faixa etária, motivação, percepção a respeito da escola e origem sócio-econômica.
- Cotejar as características anteriormente mencionadas, referentes às classes multisseriadas, com aquelas existentes nas classes unisseriadas e previstas na legislação.
- Propor ações alternativas didático-pedagógicas para as classes multisseriadas, objeto deste estudo.

Amostragem

Tomou-se como amostra para estudo classes multisseriadas de oito escolas localizadas nas regiões Norte, Centro e Sul

do Estado. Em cada classe foram feitas duas observações sistemáticas e assistemáticas sobre a dinâmica de funcionamento dessas classes por dois membros da equipe de pesquisa.

Além das observações sobre a dinâmica das classes, foram entrevistados 10 professores que se encontravam em atividade docente nessas classes, ocasião em que foram obtidas informações sobre sua situação pessoal e prática profissional no meio rural.

Instrumentos

Para a coleta de dados foram consultados relatórios e documentos de órgãos especializados da Secretaria de Educação do Estado e de órgãos municipais de educação para o levantamento de dados estatísticos a respeito da quantidade, localização e características das classes multisseriadas.

No trabalho de campo foram utilizados, para direcionamento da observação sistemática, um roteiro para observação da interação professor X aluno, aluno X professor e aluno X aluno, outro para a observação das habilidades técnicas do professor e, ainda, um terceiro para entrevista com o professor.

Análise

Com os dados estatísticos secundários obtidos, pretende-se oferecer uma visão global espacial e quantitativa da situação das classes multisseriadas no Estado do Piauí, fornecendo elementos para o desenvolvimento do próprio estudo.

Os dados da observação das classes e das entrevistas servirão para captar e analisar a dinâmica, as peculiaridades e a problemática desse tipo de sala de aula.

Finalmente, e ainda de forma descritiva, cotejar-se-ão os dados já trabalhados referentes às classes multisseriadas com as características próprias das classes unis-

seriadas e com as normas para ensino de 1º grau previstas na legislação educacional. Neste cotejo serão apresentados os pontos comuns, divergentes e específicos entre cada um dos mencionados tipos de classes e a aproximação ou distância dos mesmos em relação à legislação de ensino. Daí, então, tentar-se-á extrair outras sugestões para a melhoria do ensino nas classes multisseriadas.

Resultados

Como houve atraso no cronograma da pesquisa e a conseqüente dilatação do seu prazo de execução, ainda não será possível apresentar os resultados, mesmo parciais, uma vez que a análise ainda não foi concluída.

EDUCAÇÃO POPULAR. UMA REIVINDICAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA?

¹ Pesquisador: Tarso Bonilha Mazzotti
Instituição: USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Fontes financiadoras: INEP/USP-FFCLRP

Introdução

A educação popular, em seu sentido clássico, ou seja, a educação de todos, tem sido tratada pela historiografia educacional brasileira como sendo uma estratégia das "elites" ou das classes dominantes para conter as classes populares. O principal estudo sobre a educação escolar no Brasil para o período compreendido pela República Velha, de autoria do Professor Jorge Nagle, apresenta as lideranças dos movimentos socialistas, anarquistas e "maximalistas" como envolvidas em uma confusão ideológica que não teria permitido o desenvolvimento de uma teoria para a educação popular e para a ação revolucionária. Tal confusão, também, dificultaria a limitação dos processos de difusão do ideário ácrata, socialista e comunista entre nós.

O exame das fontes documentais primárias, como periódicos controlados pelos ácratas, pelos social-democratas e pelos "bolcheviques" no Brasil, demonstra que a periodização só pode ser levada a efeito se tomarmos como base o movimento social a nível supranacional, ou melhor, se considerarmos o movimento social europeu. Compreende-se, assim, a dificuldade que o historiador da educação no Brasil se depara, quando pretende estudar o que a liderança dos trabalhadores apresentava como sendo o projeto educacional da classe trabalhadora. Por exemplo, quando se estuda a experiência da Escola Moderna conduzida por João Pentado, como fez Flávio Venâncio Luizetto¹, fica-se obrigado a apresentar o ideário ácrata que sustentou aquela experiência, ideário que tem sua origem na Europa Ocidental. Todavia, esta determinação extra-territorial não se encontra apenas nos movimentos ácratas e socialistas; encontra-se, também, nas "elites dominantes". Para indicar um caso particular e da mesma época, ou seja, da década de 20, basta verificar a tese de doutoramento do Professor Rivadávia Marques Jr. sobre a "Política Educacional Republicana (o ciclo da desoficialização do ensino)", onde fica clara a presença do positivismo como fonte do ideário de parcela da classe dirigente do País.

Não nos parece estranho que tais fatos estejam presentes em nossa história, pois somos parte do movimento internacional de expansão do modo de produção capitalista. O que é estranho é o silêncio de nossa historiografia educacional quanto aos movimentos ácratas e socialistas, silêncio que vem sendo quebrado por diver-

¹ LUIZETTO, Flávio Venâncio. Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920. São Paulo, USP, 1984. tese (doutorado)

sas monografias e teses sobre aspectos do movimento operário.

Esta pesquisa insere-se no conjunto daquelas que objetivam trazer à luz as lutas e formulações dos movimentos que se reivindicam do socialismo e suas diversas formulações, para evidenciar que houve um debate sobre a educação popular que foi silenciado. Tal explicitação poderá contribuir para os debates contemporâneos sobre a educação escolar desejável para a classe trabalhadora no Brasil, e especialmente por nos encontrarmos enredados com formulações sobre a educação popular onde esta aparece como sendo um diluir-se no "popular".

Resultados

Até o momento realizamos um levantamento do tema "educação" em periódicos ácratas, socialistas, comunistas e de associações profissionais — "Associação dos Empregados do Comércio de S. Paulo" e "Associação do Professorado Público" (S. Paulo) —, produzindo 103 resenhas de artigos. Temos ainda um conjunto de resenhas de alguns periódicos da Comuna de Paris de 1871, publicadas na coletânea "La Commune de Paris et la Démocratisation de l'Ecole" (Moscou, Editions du Progrès, s.d.), quatro resenhas ao todo: do livro de memórias de Leôncio Basbaum, organizador da Juventude Comunista no Brasil; do livro de Etienne Buisson "Les Bolcheviki (1917-1919)", particularmente do capítulo XII, onde trata do "taylorismo" como meio para o desenvolvimento industrial da URSS com a conseqüente adaptação da educação escolar; e resenhas para o Relatório da delegação de sindicalistas britânicos que visitaram a Rússia em 1924, além de artigos publicados na antologia de Daniel Lindenberg "L'Internationale Communiste et l'école de classe".

No momento, estamos sistematizando as resenhas já produzidas, a fim de delimitar

tar a temática e verificar as "pistas" para uma documentação essencial sobre o tema.

Todavia, já podemos ter claro que a primeira experiência histórica de direção do Estado, realizada pela classe trabalhadora, a Comuna de Paris de 1871, determinou parte substancial da concepção de educação popular dos socialistas.

Edouard Vaillant (1840-1915), um "communard" de 1871, em artigo publicado em 1909 no "Le Mouvement Socialiste" (t.26, nov./dez. 1909, p.306), apresenta uma síntese das concepções socialistas. Neste artigo Vaillant diz: "Après l'Eglise, l'Etat est l'éducateur le plus dangereux et, de notre point de vue, le plus hostile." Para fazer frente ao Estado educador, seria preciso desenvolver uma luta que tivesse por base a "socialização da escola". Vaillant defendia que o Estado e as comunidades deveriam subvencionar integralmente a escola em suas necessidades, mas ficar completamente afastados do controle sobre o processo de ensino. O controle deveria caber às associações ou sindicatos de professores, os quais reuniriam os professores primários, secundários e universitários, sem distinção. Tal controle seria exercido através de conselhos educacionais compostos por delegados eleitos entre os professores. Estes conselhos seriam de diversos níveis e todos elaborariam o programa a ser ensinado e a gestão da educação. A gestão contaria, ainda, com o concurso de delegados do povo e do parlamento, para manter a escola unida à sociedade. Os programas seriam estritamente científicos, opondo-se a qualquer tendência espiritualista. Com isto, tornar-se-ia real a luta pela democratização do ensino, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação.

Apenas por este sumário das idéias de Vaillant já se pode perceber que as reivindicações apresentadas pelos líderes dos trabalhadores quanto à escola ultrapassam

a mera exigência da gratuidade escolar.

No estado atual de nossa pesquisa, só podemos dizer que estamos frente a um conjunto de idéias e teorias sobre a educabilidade das crianças e sobre as condições que seriam ideais para a educação, mas ainda estamos longe de poder sistematizar as várias vertentes em presença. Não podemos, ainda, fazer uma sistematização das filiações ideológicas, suas relações

com a luta concreta dos trabalhadores. São necessárias monografias mais extensas e aprofundadas sobre cada pensador e corrente política do movimento dos trabalhadores. É o que procuraremos fazer nos próximos cinco anos e com o concurso de pós-graduandos em educação inscritos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Dissertações e Teses

EDUCAÇÃO, ESTADO E CIDADANIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ATUAL DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Luna Galano Mochcovith

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em julho de 1985

Orientadora: Circe Navarro Vital Brazil

Objetiva desenvolver uma reflexão geral sobre a relação Estado, cidadania e educação e trazê-la para a realidade educacional brasileira, com uma preocupação de atualidade. Parte de uma discussão dos conceitos formulados por Antonio Gramsci para o estudo da superestrutura social, chegando aos conceitos de reforma intelectual e moral e de Estado "ético e educador". Evidencia as implicações ideológicas do ensino público, promovido por um Estado "ético e educador", através de uma escola que é eficazmente "constitutiva de cidadania". Destaca duas questões quanto às condições atuais da educação pública no Brasil: o significado social do ensino profissionalizante e a seletividade da escola elementar, analisada, prioritariamente, a partir dos fatores externos à escola. Analisa e avalia a conjuntura atual de transformação política e institucional da sociedade brasileira, como propícia à retomada da luta pela instrução elementar pública e gratuita numa escola única e comum, que contribua para a extensão da cidadania a todos os brasileiros.

RESISTÊNCIA E PRÁTICA OPERÁRIA. O MOVIMENTO DOS OPERÁRIOS DA FIAT/DIESEL E A FORMAÇÃO DA

ASSOCIAÇÃO CULTURAL DE APOIO MÚTUO (ACAM)

Maria Stela Marcondes Moraes

Dissertação de mestrado aprovado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IEASE/FGV), em agosto de 1985

Orientador: Maurício Tragtember

Características do moderno setor do processo capitalista de produção, as técnicas de organização do trabalho complementadas pela máquina computadorizada, além de excluídas de mão-de-obra, visam a retirar dos trabalhadores toda atividade intelectual. Ficam assim reduzidas as possibilidades de controle sobre as formas de desenvolvimento do potencial de libertação dos operários. Da recusa a esse estado de coisas, nasce o movimento dos operários da FIAT, expresso em quatro greves (1978, 1979, 1980, 1981). Na dialética das greves, a aparência das reivindicações encobre seu aspecto essencial: a negação da opressão das relações de trabalho. A essência dos movimentos revela-se, no processo de recomposição da existência coletiva em torno de um fundo comum, como base objetiva da ruptura com os esquemas da organização capitalista do trabalho. Nascida com a demissão dos operários mais ativos no movimento da FIAT, a Associação Cultural de Apoio Mútuo (ACAM) carregou consigo a contradição básica do ser classe oprimida: a convivência de forças repressoras mantém o operário submisso à ordem do trabalho assalariado, por um lado, e, por outro, as forças emancipatórias o atraem para relações associativas e possibilitam nele o desenvolvimento das potencialidades humanas, o que depende da generali-

zação das novas formas horizontais de organização e da criação de condições para a construção de um novo conhecimento técnico científico.

ONDE ESTÃO NOSSOS ALUNOS? FATORES DO ABSENTEÍSMO, EVASÃO E NÃO-INGRESSO NA ESCOLA

Bertha de Borja Reis do Valle

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em abril de 1985

Orientador: Candido A. C. Gomes

A evasão das escolas públicas tem sido uma das maiores preocupações de todos os educadores. Este estudo objetivou analisar o problema das crianças que não estão estudando e de suas famílias, segundo dados oficiais e sob a visão do inspetor quanto à obrigatoriedade escolar. Os resultados obtidos possibilitam, cada vez mais, a reflexão sobre a consciência política e a ausência de crítica e criatividade na educação oferecida em nossas escolas. Como solução, propõe-se a abordagem utilizada por Paulo Freire.

A PROFESSORA DE 1º GRAU FRENTE ÀS NORMAS E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO

Ruth Levi Zindeluk

Dissertação de mestrado aprovada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em abril de 1985

Orientadora: Hermengarda A. Lüdke

Tendo em vista a taxa de evasão e repetência na 1ª série de 1º grau e a incidência do fracasso sobre aqueles que dependem exclusivamente da escola para aquisição do saber, o estudo procura captar como as professoras se colocam frente ao conceito da avaliação em sua prática. A complexidade e a multidimensionalidade dessa prática foi observada no interior da sala de aula de seis professores de escolas municipais do Rio de Janeiro. As falas e os atos observados fazem supor que a ava-

liação, longe de ser um processo de acompanhamento do conhecimento do aluno, representa apenas uma forma de controle do produto da aprendizagem, bem como uma forma de atribuir conceitos para cumprir uma exigência formal.

DA PAZ SOCIAL À HEGEMONIA DO CAPITAL: O SESI/AM NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

Clemência Maia Vital

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em junho de 1985

Orientador: Gaudêncio Frigotto

Analisa a prática pedagógica desenvolvida pelo SESI/AM com relação aos alunos trabalhadores que cursam da 1ª à 4ª série do ensino de 1º grau, em uma escola de fábrica em Manaus. Visa a questionar o ensino supletivo na atual conjuntura e as práticas sociais de saúde e lazer dirigidas aos trabalhadores amazonenses. Analisa, ainda, a filosofia do SESI num contexto histórico onde sua política de ação se relaciona com o social, o econômico, o político e o cultural. Busca captar a contradição capital X trabalho, mostrando ser a partir do exame dessa contradição que os "técnicos" do SESI podem atuar e preservar os interesses dos trabalhadores. Consta que, dentre os profissionais do SESI/AM, existem alguns interessados na redefinição de sua política social, tendo os trabalhadores como ponto de partida.

DE ESCOLA PAROQUIAL A ESCOLA PÚBLICA: O SIGNIFICADO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE SANANDUVA/RS

Selina Maria Jal Moro Neubarth

Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em maio de 1985

Orientador: Cândido Grzybowski

Procura reconstruir parte da história de Sananduva, tendo como objetivo com-

preender o significado da instituição escolar. A escola, como instituição social presente em Sananduva, é vista integrada ao contexto sócio-econômico dos dois períodos que se sucedem: 1898-1926 e 1927-1955. O significado da instituição nesta região, durante o transcurso destes períodos históricos, traduz os interesses do Estado, Igreja e colonos em torno da educação. O papel predominante de um ou de outros destes agentes na orientação do processo educacional levou a instituições escolares a apresentar sucessivamente significados diferentes. Nos primórdios do povoamento da região (1898-1927) foi colocada especialmente a serviço da Igreja e dos colonos, caracterizando-se como instrumento de preservação do patrimônio religioso-cultural destes colonos. Após 1930, tanto serviu ao Estado quanto à Igreja e aos colonos, tornando-se a escola de "todos" e passando a evidenciar o seu caráter de "escola pública". A primeira parte (1898-1926) aborda o processo de colonização de Sananduva e de integração dos colonos no mercado, bem como a posição da escola na preservação do patrimônio religioso-cultural deles. A segunda parte (1927 a 1955) examina a reestruturação econômica e o aguçamento das tensões sociais na colônia de Sananduva, bem como a transformação da escola paroquial em escola pública.

O PSICÓLOGO ESCOLAR: UMA VISÃO CRÍTICA DE SUA ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Zuleide Teixeira Marinho de Oliveira
Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em janeiro de 1985
Orientador: Esther Maria Magalhães Arantes

A prática do psicólogo escolar no município do Rio de Janeiro, que vem sofrendo intensas modificações, inicialmente direcionadas ao atendimento de alunos portadores de problemas de aprendizagem

e ou ajustamento, vai, progressivamente, assumindo um caráter preventivo. As razões para estas mudanças encontram-se tanto nas reflexões do próprio psicólogo escolar em relação a sua prática, como também são devidos à legislação em vigor, que enfatiza o caráter preventivo da atuação dos técnicos educacionais. Estudar esta trajetória foi o objetivo primeiro desta dissertação. Nela vamos encontrar o psicólogo escolar se defrontando com questões de sua própria identidade profissional — O que é? O que faz? A quem serve? Para quem ou contra quem trabalha? — que são examinadas no interior deste trabalho. Fica em evidência que atualmente o psicólogo se depara com a questão de sua inserção social, a sua luta para conquistar espaço, ocupá-lo e se fazer reconhecido.

O ACENDEDOR DE LÂMPIÕES; ROTEIRO PARA UMA LEITURA DA VIDA E OBRA DE CLARIVAL DO PRADO VALLADARES — UM EDUCADOR

Kátia do Prado Valladares
Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em abril de 1985
Orientador: Gaudêncio Frigotto

Elaborado a partir de entrevistas, depoimentos e escritos de Clarival do Prado Valladares (1918-1983) e das críticas dos críticos, até a data de sua morte, esse roteiro tem por objetivo facilitar o trabalho de pesquisadores e estudiosos que desejarem se aprofundar na leitura da vida e obra de um educador brasileiro que foi, a seu tempo, médico, crítico, iconógrafo, iconólogo, fotógrafo, historiador da arte, poeta e escritor. Clarival Valladares criou, com recursos metodológicos novos, que trouxe da anatomia patológica para a História da Arte, condições para a instauração da Iconologia Brasileira — disciplina que procura descobrir o significado dos valores simbólicos que perpassam a cria-

ção pictórica — sem a ajuda da qual não poderemos proceder a justa avaliação de nosso acervo cultural e artístico. Com os mesmos recursos, e dentro de uma visão original, em termos de Brasil, Clarival escreveu a história de sua terra, através dos olhos que a viram e registraram — os artistas. Não só dos artistas consagrados, mas sobretudo dos artistas mais ligados à realidade de sua comunidade e, portanto, da natureza brasileira. Seguindo o roteiro da vida deste Educador, a autora do trabalho, sua filha e discípula, pretende transmitir, ainda, a lição de energia de uma pessoa que, além de ser um pensador, um filósofo, um pesquisador em profundidade, foi um homem de ação.

A CIÊNCIA QUÍMICA, ENSINO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Letícia Tarquínio de Souza Parente
Dissertação de mestrado aprovada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), em fevereiro de 1985
Orientadora: Zilah Xavier de Almeida

Procede uma caracterização crítica da prática do ensino e da pesquisa em química na Universidade Brasileira, a partir dos conceitos de base extraídos da obra de Gaston Bachelard. A primeira parte pretende analisar o discurso da lei que

criou a associação indissolúvel entre o ensino e a pesquisa na pessoa do professor universitário, conferindo-lhe um caráter obrigatório. Foram desenvolvidos comentários sobre o texto da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, e sobre o relatório do grupo de trabalho que a elaborou. A segunda parte propõe uma interpretação de epistemologia de Gaston Bachelard, fundada na exploração de alguns conceitos pertinentes aos problemas visados. A terceira, ainda fundamentada em Bachelard, pretende apresentar propostas de atuação que passam por uma etapa obrigatória de pesquisa, preferencialmente de cunho interdisciplinar, abrangendo a colaboração, quando possível, do epistemólogo, psicólogo, pedagogo, do professor e pesquisador químico. O conteúdo desta parte final desdobra-se em três itens: o primeiro propõe a fundamentação do ensino e da pesquisa em bases epistemológicas; o segundo visa à atuação para alcançar a socialização mais efetiva e ampla da química, com a análise de suas conseqüências; o terceiro trata da localização, caracterização e avaliação da sociedade dos cientistas químicos. A validade das idéias de Bachelard permite a colocação de propostas de pesquisas pedagógicas e epistemológicas que possivelmente abrirão novos caminhos de encontro e enriquecimento mútuo entre o ensino e a pesquisa no campo da química.

Resenhas Críticas

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo, Summus, 1986. 158p. (Novas buscas em educação, 26)

A leitura deste excelente "O Professor que não ensina" provoca naqueles que se preocupam com educação sentimentos contraditórios.

Guido de Almeida procedeu a uma análise de conteúdo das reações escritas por professores, candidatos a lecionar no 2º grau, no concurso público realizado em 1980 para a rede oficial de ensino de Minas Gerais.

O resultado surpreende pela forma como o autor combinou as teorias e métodos de análise do discurso escrito com conceitos da boa teoria educacional, de modo que em nenhum momento se separa a forma do conteúdo, o estilo no qual o discurso é vazado da ideologia que o sedimenta.

De um lado é divertido mergulhar com ele no caldo mal temperado do "folclore pedagógico", que alimenta as imagens e representações dos professores sobre si mesmos, sua profissão e seus alunos. O mau gosto, o *kitsch*, o absurdo dessas representações permite a quem tem um mínimo de imaginação dar boas gargalhadas pensando numa sala de aula tendo à frente um "farol" e nas carteiras indefesos "cordeirinhos" perdidos na escuridão, atentos ao caminho a ser iluminado pela divina luz da sabedoria... Na era da informática e do estilo *clean*, onde o até *art-nouveau* já virou antiguidade, esse barroco mal-acabado não deixa de ser cômico.

De outro lado, é amargo e desalentador constatar ainda uma vez que nossos professores não refletem nem analisam a realidade; longe estão de criticá-la. Resta-nos aderir a pura ideologia que se expresse em réplicas marcadas pelo rebuscamento literário, de estereótipos e chavões. Seu discurso, portanto, como bem mostra o autor, é uma alusão ilusória ao real, que na fala escrita perde seu conteúdo concreto.

Fazendo do humor uma forma de crítica, Guido de Almeida diseca esses estereótipos, chavões e *slogans*, mostrando como neles e por eles se veicula uma idéia utópica, pretensiosa e difusa do magistério. Uma idéia que rejeita o "mero" ensinar ou transmitir conhecimento como algo pouco nobre, vergonhoso mesmo, e a substitui pelo sacerdócio, pela consumação, pela entrega desinteressada, pela altissonante "orientação para a verdadeira sabedoria".

No paradoxo de entender o aluno ora como pequeno ser indefeso, ora como selvagem desorientado, ora como matéria bruta que já traz imanente todas as potencialidades, bastando ao mestre levá-lo à "auto-descoberta", desvela-se essa paradoxal e perversa combinação de autoritarismo, assistencialismo e não diretivismo. Enfim, um conjunto de concepções que, embora de diferentes inspirações teóricas, se sintetizam e dissimulam no *slogan* aparentemente vanguardista de que "ninguém ensina ninguém", o qual encerra uma crítica ideológica, portanto uma anti-crítica, ao ensino tradicional.

Adotando na medida da conveniência essas concepções foi que a política oficial encontrou os alibis para justificar a indigência do magistério, o desamparo

administrativo e pedagógico do ensino, o crescente desvio dos recursos da educação para programas que visaram compensar as “carências” dos alunos e corrigir as falhas desse mesmo ensino, programas estes que quase sempre passaram ao largo dos muros das escolas, dentro das quais trabalham os professores e em cuja expansão, manutenção e custeio — inclusive no que diz respeito ao salário de seus profissionais — estão os reais problemas a serem enfrentados.

O rigor da análise de Guido de Almeida, que ajuda a dar ao livro uma leveza rara em trabalhos acadêmicos, não deixa dúvidas quanto a esse modo de ser das representações dos professores. Ideológico porque alienado e distorcido em face da realidade. E leva o leitor, mesmo pelo riso, a querer chorar quando lembra que existe um outro livro embutido neste “O professor que não ensina”: é o que se chamaria “O aluno que não aprende porque o professor não ensina”.

Resta saber se a este retrato traçado pelo autor seria possível imprimir um novo movimento, que partindo do subjetivismo da doação e do amor chegasse ao subjetivismo do compromisso político.

Segundo o próprio autor, é chegada a hora de subverter a subversão causada pelo “ninguém ensina ninguém”, que já causou todos os estragos que poderia na prática profissional do ensino, e de recuperar o professor, como trabalhador, e a nobreza política da singela tarefa de ensinar conteúdos importantes com a melhor qualidade possível.

A esperança nessa possibilidade aumenta quando encontramos trabalhos tão lúcidos quanto o de Guido de Almeida, que despertam o riso e o choro, afinal emoções indispensáveis àquela vontade política de mudar para melhor a educação e a sociedade.

Guimar Namó de Melo
Fundação Carlos Chagas e Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo

CASTRO, Claudio de Moura. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 96p. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

A obra em tela, apesar de sua curta extensão, aborda a história (dos percalços) da ciência e tecnologia no nosso País. Começando com uma visão rápida dos antecedentes nos séculos anteriores, o autor mostra que, depois de um ou outro lampejo isolado, aceleraram-se a partir do pós-guerra os esforços em favor da nossa produção científica. Um motor decisivo desta mudança foi o intenso fluxo de envio de bolsistas para o exterior. Em 1968 a Reforma Universitária promoveu o casamento da pesquisa com a pós-graduação, adotando o modelo norte-americano. Com o retorno dos bolsistas, verificou-se um vertiginoso crescimento dos programas de pós-graduação. Estes jovens doutores, com o apoio das agências financiadoras de pesquisa, incrustaram suas atividades nas velhas universidades, criando um contraste entre algumas ilhas de excelência e instituições universitárias pobres e indefinidas quanto aos seus objetivos.

O papel das agências financiadoras foi decisivo, pois a expansão da pós-graduação não teria sido possível se elas não tivessem incentivado a criação da maioria de tais programas em universidades federais. Mais ainda, a sobrevivência da pós-graduação passou a depender destas agências, não só para a formação e aperfeiçoamento dos pesquisadores, mas também para sua complementação salarial, cobertura dos custos das pesquisas e, até, para a assinatura de periódicos e o pagamento de contas de telefone.

Estávamos já então nos anos 70, quando o Governo militar intervinha na universidade, afastando cientistas destacados e promovendo um cortejo de males bastante documentado. Paradoxalmente,

porém, este foi um período de intensos investimentos na ciência e tecnologia nacionais. O autor propõe a explicação de que o comportamento militar não era monolítico. Grupos das Forças Armadas, baseados na tradição tecnológica e na ótica nacionalista, deixaram espaço para cientistas e tecnocratas, que souberam aproveitar os espaços livres e o aumento de recursos públicos.

Qual o saldo das mudanças ocorridas a partir do pós-guerra? O autor, protagonista do processo de avaliar a pós-graduação, discute a nossa experiência em duas vertentes: a avaliação pelos pares e a bibliometria e cientometria. Trazendo interessantes informações, são abordadas as experiências de algumas agências financiadoras. Em seguida, são discutidos aspectos da motivação dos cientistas — o que os leva a pesquisar — e problemas de financiamento.

À luz destes meios de avaliação, o que somos hoje? Em 1982 alcançamos o número, até então inédito, de 13 mil publicações científicas. Entre 1973 e 1980 a participação brasileira nos *Current Contents* passou de 32º para 25º lugar. Tornamo-nos o único país do Terceiro Mundo a ultrapassar a barreira dos 1.000 artigos nesta base de dados. Colocado logo após a Índia, seria o Brasil vice-rei de uma ciência de periferia? O salto a partir do pós-guerra foi grande, mas a nossa produção *per capita* nos coloca muito abaixo, por exemplo, de Trinidad-Tobago.

Do ponto de vista da tecnologia, parece que nos encontramos hoje onde nos situávamos com a ciência há algum tempo, ou seja, só começando. Algo foi feito pela ciência, contudo, acostumamo-nos a importar tecnologia para modernizar a indústria. Como enfrentar então o desafio da produção de tecnologia? O autor destaca que isto não seria possível sem que a indústria tecnológica nascente goze de algum tipo de proteção. Considerando-a

como indústria de serviços tecnológicos, sua proteção deve ser considerada como um capítulo de política industrial. Além disto, é preciso estar alerta contra a pesquisa imediatista e ter em vista a necessidade de uma clara política tecnológica.

A obra é interessante tanto para aqueles que estão diretamente envolvidos em ciência e tecnologia, quanto para aqueles que, de fora, querem conhecer o campo. Escrita em estilo leve, constitui um dos não muito numerosos trabalhos sobre o assunto. Pelo tema, porém, não é difícil achar pontos controversos na obra. O contrário seria terrível, pois perderíamos o calor da divergência e da discussão. Um dos pontos mais destacados é a importância dada pelo autor ao protecionismo, ao mesmo tempo que frisa a relevância dos laços com o mundo. Apesar da importação cultural, a participação de cientistas formados no exterior foi motor dos resultados que alcançamos. Contraditória também é a influência dos militares. Num período de drástica redução das liberdades, conquistou-se espaço para a ciência e tecnologia nacionais. Não é possível uma visão simplificada nem maniqueísta da realidade. A análise da questão pelo autor fica, porém, com gosto de pouco. Por exemplo, como se desenvolveu o processo em ciências humanas? Em que medida estas foram afetadas pela intervenção do Governo nas universidades e foram beneficiadas pelo fabuloso aumento relativo de verbas? Outra questão, ainda, é que se fala da adoção do modelo norte-americano quando foi estruturada a pós-graduação. Este fato, pela sua relevância, poderia gerar pelo menos um livro inteiro, mas, nos limites de **Ciência e Universidade**, requer discussão.

O autor busca também responder à pergunta: “a ciência brasileira atingiu a maioria?” Embora tivesse discutido duas vertentes da avaliação científica — a avaliação pelos pares e a cientometria —, a resposta à questão é eminentemente

quantitativa. Castro assinala competentemente os principais cuidados que se deve ter no uso dos dados e revela resultados de grande interesse, alguns dos quais podem mesmo surpreender. Importante que seja, esta é, todavia, apenas uma face da realidade. Que significa publicar 812 artigos e ter 2.355 citações? Que significa para uma universidade publicar 2,96 trabalhos *per capita*? Certamente alguma coisa significativa, mas nada diz sobre a qualidade e relevância dos trabalhos. Com trabalhos sobre educação no Brasil provavelmente terão peso diverso de 100 trabalhos na República Federal da Alemanha. Além disto, para uma ciência modesta como a nossa — perigosamente oligopólica em vários campos —, o que representará o número de citações de um autor? Isto quer dizer que os números tornam homogêneas realidades heterogêneas. Não devem ser desprezados, mas seria o caso de cogitar de outras fontes para o desenvolvimento ulterior dos estudos. Uma fonte tentadora está nos pareceres de comissões que avaliam programas de pós-graduação. Parte da história recente da pesquisa poderia ser captada, embora o grande inconveniente seja a confidencialidade dos dados. De qualquer forma, há necessidade de se combinar vários tipos de dados para termos uma visão mais clara.

O autor expende ainda uma série de opiniões sobre pontos disputáveis. Dentre eles, o destaque às vantagens do sistema competitivo, onde os melhores devem ser premiados, e a implícita sugestão de se diferenciarem as universidades, algumas especializando-se na pesquisa e outras na preparação de grandes números de profissionais para o mercado de trabalho. Em relação a tais opiniões ouviremos vozes de apoio e de discordância, mas isto será parte da discussão profícua para cujo fogo a obra contribui. Em síntese, a obra de Castro tem o mérito de arriscar-se em águas pouco navegadas. E mostra o

quanto falta fazer pela história da ciência e tecnologia nacionais, bem como pela elaboração de políticas públicas voltadas para elas.

Candido Gomes
Faculdades Integradas da Católica de Brasília

DAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira e. *A fala do povo; a reprodução do conhecimento no saber popular*. Petrópolis, Vozes, 1985. 129p.

“São falas de gente pobre que o Adriano costurou”, como escreveu Rubem Alves no posfácio do livro *A fala do povo* — a reprodução do conhecimento no saber popular — Petrópolis, Vozes, 1985. Falas que pretendem retrair a transformação porque passa o migrante rural, particularmente do seu conhecimento, no processo de sua inserção na cidade.

Essa transformação é apreendida através da narrativa “a partir do lugar de vida atual” (p. 14), centrando-se em torno do espaço habitado, do movimento pela melhoria do bairro, da aprendizagem que decorre da escolaridade, da prática religiosa, aspectos selecionados pelo autor para dar conta da forma como se desenvolve no migrante “uma sua capacidade de interpretação” (p. 14) do mundo em que passa a viver, seus “ardis”, suas “regras”.

Admite o autor que a narrativa constitui “um campo de abrangência no qual as relações cotidianas refazem um *background* cultural em função do saber-fazer urbano (e industrial)” e que ela “concretiza um modo de ação explicitador daquelas significações que repõem o passado desse presente” (p. 113). A narrativa constituiria pois, uma forma do migrante “teorizar o próprio de si e, assim, reconduzir esse próprio ao impróprio das relações sócio-econômicas” (p. 112). “Ela denota um saber-fazer explicitado no

duplo movimento de 1) saber-se exercendo; 2) saber-se exercido pelas práticas sociais” (p. 112).

Tais características sumarizam as diversas “tramas” utilizadas pelo “matuto” na aprendizagem de “fazer parte de uma cidade” (p. 17), ou seja, das práticas necessárias ao “subir na vida”, que é “documentado” principalmente pelo morar e pelo construir a moradia.

Um elemento essencial dessa aprendizagem seria, segundo o autor, a destreza, entendida como possibilidade de tramas, como o conhecimento anterior à vinda para a cidade. É ela que serviria como “mediadora entre os atos de viver e a experiência do vivido” (p. 17), refeita e reinventada pelas diversas formas de expressão coletiva. Neste processo as regras da cidade vão sendo compreendidas e se desenvolve uma noção de urbanidade.

Um outro elemento desse “conhecimento em processo” seriam as “maneiras de enfrentamento às precárias condições de vida” (p. 42), ganhando relevo as relações que os moradores da periferia estabelecem com as “formas de administração (ou poder) de vida da cidade”, porque contribuiriam para “definir um conhecimento de si e dos demais frente aos donos do poder” (p. 44), considerado momento importante da construção da noção de cidadania.

É, aliás, a “cidadania emergente” que permite ao migrante reorganizar o seu conhecimento e sua visão do mundo (p. 56). Porém, que papel tem o conhecimento decorrente da escolaridade nesse processo? Permite ele pensar o próprio processo de aprendizagem da cidadania? Redefine ele a “marca didática” própria à experiência cultural anterior? (p. 65).

Verifica o autor que não apenas “há transformação da memória se aprendendo em um tempo de cidade industrial” (p. 72), mas também que os conhecimentos anteriores são repensados à luz da experiência presente, sendo o estudo percebido

como a “maior arma de ‘subir na vida’”, como uma forma de defesa para “seguir ‘remando pela vida’”.

Mostra também o autor uma “combinação entre o aprendizado no tempo e o aceitado na crença (religiosa)” (p. 92), sendo Deus “Pai e não padraсто” (p.94), testemunha do passado e “norтеador da experiência e da casa” (p. 94).

Entretanto, texto que trata de tema tão instigante, como é possível inferir do exposto, nem sempre é “costurado” com êxito. Por um lado, a excessiva e desnecessária liberdade com o vernáculo prejudica a compreensão do que está sendo narrado. Por outro lado, a freqüente mudança de registros requer do leitor, praticamente a cada parágrafo, uma reorientação do código que utiliza na leitura.

Além disso, por se tratar de uma tese, seria de esperar que o problema abordado estivesse inserido de maneira explícita no debate da problemática estudada, de modo a permitir que os leitores pudessem avaliar mais prontamente a amplitude e o significado da contribuição apresentada e dessa forma enriquecer a discussão em curso.

Silke Weber

Universidade Federal de Pernambuco

SOARES, Magda. *Linguagem e escola* — uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986. 96p. (Série fundamentos)

Magda Soares merece — justamente — o respeito de quantos se interessam pela língua portuguesa no Brasil, graças à sua admirável militância de professora, pesquisadora, educadora e autora. Este livrinho (diminutivo quantitativo) é um grande livro (aumentativo qualitativo) que enfrenta com garbo a proposta do título. E trata-se de proposta que está na ordem do dia, agudamente: o quase una-

nimemente alegado malogro nos usos de nossa língua entre nós — tanto nas faixas etárias iniciais quanto entre adultos — é a motivação deste seu estudo, com visões extremamente bem construídas sobre o que há de mais moderno no pensamento crítico internacional e nacional a respeito. E o que subjaz a tudo é o chamado *deficit* lingüístico — expressão global do que se supõe haja, como denominador comum, nas diferentes ideologias “explicativas” dos malogros linguageiros generalizados, tanto no Brasil como nos demais países subdesenvolvidos e quanto nos países desenvolvidos de um modo geral.

Esse “malogro” generalizado exige, de início, um comentário: a análise (e síntese) de Magda Soares assenta sobre trabalhos de alguns grandes mestres como Basil Bernstein, William Labov, Pierre Bourdieu e outros — voltados predominantemente para seus próprios países — a Inglaterra, os Estados Unidos da América, a França —, caracteristicamente muito desenvolvidos do ponto de vista da estruturação social capitalista, que é intrinsecamente má, distributivisticamente falando, não apenas quanto aos bens materiais, senão que também (e, talvez, sobretudo) dos bens espirituais e culturais — em que se incluem a educação e a “língua e escola”. O “malogro” nesses países é objeto de provas no contraste entre guetos — quaisquer que sejam as suas naturezas — de “mau” uso da língua e o “bom” uso da maioria, ainda que meramente relativa. Dando a relativa, relativa que seja, o padrão, a norma, os critérios de referência ou comparação, ficam os despadronizados, os anormativos e os descrriteriosos como marginalizados. Apenas, para com o Brasil e países subdesenvolvidos, é possível pensar que a maioria, absolutíssima, é constituída pelos que seriam (se fossem) os despadronizados, anormativos e descrriteriosos — mas sem que houvesse a marginalização dos outros: os dois Brasis (pelo menos dois, tal como

nos subdesenvolvidos em geral) teriam o padrão, a norma e os critérios providos de minorias nacionais, nos parâmetros internacionais desenvolvidos — o que passaria a ser uma falsidade social sobre outra falsidade social. Voltaremos adiante ao assunto.

No capítulo I, Magda Soares dá uma admirável “Introdução”, que ressalta a “perspectiva social das relações entre linguagem e escola”, que o seu livro pretende — e consegue — desenvolver, articulando “teorias originais da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística na compreensão do caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola” — mas tudo fundado num saber não só teórico, mas também feito de experiências, por sua militância de educadora e didata e linguísta e filóloga.

É lógico que nossa análise se evidencia o “fracasso na/da escola”. matéria do seu capítulo II: que o fracasso existe, na escola ou (por culpa) da escola, é fato público e notório que as estatísticas comprovam e as autoridades ligadas ao ensino — por mais que as marés sejam ufanistas, em certos momentos — são as primeiras a não poderem negar, ainda quando, no Brasil como em um sem-número de países, se encetem (com monótona impotência e desavergonhada ostensividade) fórmulas salvadoras, trombeteadas nos órgãos de comunicação de massa mais do que nos investimentos sociais que (acaso!) pudessem fundamentar o projeto salvador. Magda Soares vê fundo, vê o fracasso e vê as “racionalidades” analíticas e sintéticas com que os intelectuais serviços do poder procuram “explicar” as impotências (reais e, ou não? intencionais) do poder, no combate salvador contra as misérias do ensino público (e, colateralmente, do privado, que, lucrativamente, não busca dar “muito” mais do que o público, numa reserva de potencialidades usáveis sempre que reptado). Recordem-se, assim, pertinentemen-

te, fatos ou ideologias: 1) que os estudantes, se fracassam, fracassam porque não são **dotados** – explicação mais que desmoralizada (mas insistentemente reiterada sob roupagens outras), pois os pobres não são dotados por serem vítimas de um cortejo preparatório de misérias que os desdotam necessariamente; 2) que os estudantes fracassam porque, embora (admitamos) biológica, fisiológica, psicologicamente igualmente dotados (afinal de contas, se não somos, devemos “não” ser racistas), vivem em culturas (ou subculturas, com ou sem conotação pejorativa) extremamente diferentes ou deficientes, cujas potencialidades convencionais são diferentes, para mais ou para menos, gerando, *ipso facto*, *deficits* culturais e, simetricamente, *superavits* culturais: “vencem” os que estão neste pólo, malogram os daqueles – tese que, em última análise, coonesto o domínio dos ricos genericamente falando, cuja razão de ser só pode, necessariamente, derivar da vontade de Deus, pois que sem Sua vontade o fato não pode ser “explicado” (o que, reconhecemos, é pô-Lo diabolicamente na fogueira, Coitado!).

O capítulo III discute a “deficiência lingüística” e a lógica compensatória, mostrando o papel involuntário de Bernstein no desenvolvimento dessa ideologia: como a sociedade não é nem culpada nem culpável, pois é apenas (e, sagazmente, se combatida como é, retornaria a ser como é...), segue-se que não é nela nem no seu produto, a escola, que está a deficiência: mas o que seja isto, eis o problema, que é desenvolvido com brilho de arrazoado de Magda Soares, entrando em cena a “decisiva” contribuição de Labov, com a perspectiva do bidialetalismo, cujo usuário passaria a conviver e a usar do seu “dialeto” injustamente reputado deficitário e o “dialeto” arbitrariamente potestático ou exploradoramente imposto aos outros pelos donos da vida.

O quinto capítulo discute o fato de

que, “na escola, a diferença é deficiência” – tese que deriva de que os professores, como intelectuais cooptados, vêem e sentem e vivem segundo os sensores dos senhores do poder, adotando sua língua e, conseqüentemente, vendo nas diferenças não mais que deficiências: é quando Bourdieu (e Passeron) são chamados ao cotejo, mostrando que – pela análise social, cultural, política, educacional, econômica, ética e etcétrica – a solução não está na escola (nem na rede escolar, nem nos professores, nem nos alunos), porque está na sociedade o rigor com que o dialeto-padrão classifica e desclassifica (ou reclassifica) as classes que – “naturalmente” – não dominam o dialeto-padrão. É assim que o quinto capítulo é tão bem coroado com o subtítulo “na escola, diferença é deficiência”. Não me furto ao dever de citar esta longa passagem de luminosa clareza (p. 53):

Tanto a “teoria da deficiência cultural e lingüística” quanto a “teoria das diferenças culturais e lingüísticas” consideram a escola como um instrumento de superação da marginalidade social (seja ela causada por “deficiências”, seja por “diferenças”); as causas estruturais dessa marginalidade não são postas em questão. Ambas as teorias conferem à escola uma falsa autonomia, atribuindo-lhe a capacidade e a possibilidade de encontrar soluções, ela mesma, para os problemas culturais e lingüísticos que nela ocorrem. Essas soluções são **internas** à própria instância escolar, ignoram as determinações externas e jamais se dão no sentido de transformação da sociedade que discrimina e marginaliza, ou de emancipação das classes desfavorecidas, e sim no sentido de integração e adaptação dessas classes à sociedade como ela é. Quer se trate de educação compensatória, no quadro da “teoria da deficiência lingüística”, quer se trate de educação

para o bidialetalismo funcional, no quadro da "teoria das diferenças linguísticas", o que se propõe, sempre, é, **explicitamente**, a imposição do dialeto-padrão das classes dominantes (ou para que ele substitua os dialetos não-padrão das classes dominadas, como quer a educação compensatória, ou para que ele se acrescente a esses dialetos, como quer a educação para o bidialetalismo funcional), e, **implicitamente**, a sujeição dos dialetos não-padrão ao dialeto-padrão (ou através de sua erradicação, como pretende a educação compensatória, ou através de um processo de alienação, em que o uso do dialeto não-padrão é recusado e estigmatizado em determinadas situações, exatamente aquelas revestidas de prestígio e importância sociais, como sugere a educação para o bidialetalismo funcional). Nos dois casos, a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

— Esse quinto capítulo encerra um veredito final: "A solução não está na escola". Esse caráter eminentemente céptico do livrinho pode parecer negativista — e de certo modo o é, mas deliberada, maturada, consciente, militantemente. Magda Soares não quer enfileirar-se entre os educadores que, examinando por dentro a escola, lhe vêem mil e uns defeitos internos, para, daí, proporem correções internas "técnicas, didáticas, pedagógicas, educacionais" e, assim, intoxicarem, voluntária ou involuntariamente, o ambiente com suas ilusões tecnológicas e tecnocráticas. A forma de análise (e síntese) de Magda Soares a coloca como ensaísta profunda-

mente articulada que denuncia as nossas mazelas educacionais necessariamente vinculadas às nossas mazelas sociais e políticas: eis um ato de limpeza moral, de coragem política e de engajamento social.

Os louvores do livro não serão agora repetidos. Ouso ressaltar-lhe algumas carências, o que cifo limitadamente a três tópicos: 1) o conceito de cultura, 2) a extrapolação de teorias e 3) o dilema "populismo versus eruditismo". Mas se resalte, desde logo, que as objeções que levantarei em função desses três tópicos não invalidam o peso e pertinência do livro. Numa sua segunda edição, um *post-scriptum* dará conta de mim e de minhas objeções — e falo em segunda edição porque a espero para breve, ao recomendá-lo enfaticamente aos estudiosos da matéria — linguistas, filólogos, professores, políticos, sociólogos, cientistas sociais e políticos e mulheres e homens amantes de conhecimento.

Na reverenciabilíssima linha de um sem-número de antropólogos (e em grande percentual oriundos de países desenvolvidos ou mesmo superdesenvolvidos), em oposição às ideologias colonialistas que floresceram (e ainda florescem) no mundo segundo as quais o fardo do homem branco era disseminar cultura, que só ele branco (mas não todos os brancos...) detinha, passou-se do reconhecimento quase oficial de que o mundo estava dividido entre o campo da cultura e o da barbárie ou selvageria ou, mais eufemisticamente, da incultura para o reconhecimento de que os grupos étnicos "naturais" — dezenas ou centenas de milhares — tinham todos necessariamente uma cultura, tinham cultura — cujo funcionamento era essencialmente isonômico: as leis de estruturação e de sustentação e reprodução cultural das sociedades humanas são essencialmente as mesmas. Daí, tem-se transitado para conceitos mais

abrangentes: não são apenas isonômias, mas também equivalentes, equipolentes, equipotentes, equifacientes (pois em cada sociedade com cultura própria é possível atingir a plenitude almejavável de viver): noutros termos, transita-se do desprezo para o apreço e deste para a lisonja — pois desconfio que, se no primeiro caso se estava manipulando a ideologia do colonialismo, no terceiro é bem possível que se esteja em plena ideologia do neocolonialismo: pois não é verdade que a exploração colonial não foi tão nefasta quanto se diz, pois até que preservou muita pureza cultural primitiva?...

Segundo ponto: o uso, por vezes brilhante, das teses dos grandes mestres invocados ao longo do livro equipara situações nem sempre comparáveis: os estudos de guetos devem ser cuidadosamente crivados, pois no Brasil o gueto é o Brasil quase todo inteiro, donde, por inversão coerente, o nosso normal é que está num gueto — ou não estaria? Até onde as explicações de uns são aplicáveis a outros?

Terceiro: na linha do raciocínio crítico exercido por Magda Soares sobre essas questões, a tese do bidialetalismo quase que merece consagração. Essa tese, com igual conotação ou com variação, tende, no Brasil (e em muitos países subdesenvolvidos), a ser polarizada em duas (pelo menos) posturas: a populista, essencialmente emotiva e nacionalista (ou nacionalisteira) e irracionalista, que advoga que é boa a língua (e os conteúdos que lhe são infundidos) do povo, limitando-se à escola a função de dignificar essa língua, e a casticista, que advoga uma língua herdada com eficácia e beleza e etc. e que deve ser estudada, pro-

pagada, usada. Ao lado desses pólos, há uma realidade outra: poucas línguas (das dez mil ágrafas existentes na Terra hoje em dia) acederam ao estatuto gráfico, e delas poucas acederam à condição de serem de mais de cem milhões de indivíduos e poucas delas acumularam um léxico superior a quatrocentos mil vocábulos e poucas são assim as que estão aptas a produzirem pensamentos, sentimentos, emoções, conceitos e idéias e técnicas e ciências compatíveis com as mais que trinta mil profissões e especializações e ciências e artes do mundo contemporâneo: uma dessas poucas é o português. Populismo linguageiro é necessariamente tópico: populismo linguageiro no Brasil é incrementar a realidade viva do gaúcho para os gaúchos, a realidade viva de certas áreas mineiras para certos mineiros (não todos): populismo linguageiro é abdicar do universal (que comporta todos os particularismos) para entrar em particulares (que não comportam o universalismo). A salvação dos brasileiros não será rebaixar-lhe a língua à condição de natural (com a qual não se faz nem ciência, nem técnica, nem práticas complexas, o que é advogar a condição de pária para os que assim forem literatados (e só se é cidadão o com luzes letradas — mesmo quando o voto aos analfabetos se alçar como redenção da vergonha nacional de não ter-lhes dado literação).

Magda Soares tem garras de pensadora, clareza expositiva dos sabedores e paixão de seu povo — é o que o livro, admirável, mostra e prova. De minha parte, muito obrigado.

Antônio Houaiss

Comunicações e Informações

PROPOSTA DE NOVA POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR É SUBMETIDA AO DEBATE NACIONAL

A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, instituída pelo Presidente da República com a finalidade de oferecer subsídios para a adoção de uma nova política com relação a essa área do ensino, encaminhou ao Ministro Marco Maciel, em novembro último, o Relatório Final dos seus trabalhos. Por se constituir documento de relevante interesse nacional, divulgamos, para conhecimento da comunidade acadêmica e de demais setores interessados na problemática da educação superior brasileira, as propostas e recomendações nele contidas.

POR UMA NOVA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

I — A crise do ensino superior

A crise do ensino superior é um dos grandes problemas enfrentados pela Nova República. Tancredo Neves, no discurso de posse lido pelo então Vice-Presidente José Sarney, já anuncia a intenção de criar uma comissão de alto nível, "incumbida de estudar a situação e formular propostas que possam ser imediatamente consideradas". A comissão foi instalada pelo Presidente da República no dia 2 de maio de 1985, com um prazo de seis meses para a apresentação de suas conclusões.

Na Exposição de Motivos com que encaminha a proposta de criação da Comissão, o Ministro Marco Maciel apresenta um panorama do quadro crítico do ensino superior brasileiro, que, como assinala,

experimenta problemas "cuja magnitude e gravidade estão a exigir soluções urgentes, construídas a partir de consultas à sociedade e, em especial, à comunidade universitária." A lista de problemas é imensa:

- professores mal remunerados;
- carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- deficiências na formação profissional dos alunos;
- descontinuidade das pesquisas;
- discriminação social no acesso às universidades;
- sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes;
- crise financeira e pedagógica do ensino privado;
- excesso de controles burocráticos nas universidades públicas;
- pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Estas dificuldades se tomam ainda mais críticas — prossegue a Exposição de Motivos — quando se verifica que a Universidade não está se preparando apropriadamente para os desafios das próximas décadas: o fortalecimento da pesquisa científica; a formação polivalente e de alto nível; a superação do formalismo vazio dos currículos e diplomas; a adoção de novos conceitos e concepções de ensino; o estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos. Sem perder sua função democratizadora, a Universidade não deve descuidar da formação das elites intelectuais do País; sem perder sua especificidade e autonomia, não pode isolar-se como corporação fechada e

alheia às solicitações sociais. "Precisamos" — conclui a Exposição de Motivos, citando o Presidente Tancredo Neves — "de uma Universidade que atue junto com as forças vivas da Nação e que seja reconhecida como pólo de elaboração crítica e difusão do saber".

A Comissão constituída pelo Presidente da República contou, entre seus 24 membros, com pessoas oriundas das mais variadas áreas do ensino e da pesquisa, professores, estudantes, industriais e sindicalistas. Em seis meses de trabalho, seus membros mantiveram contatos formais e informais com numerosos setores interessados nas questões do ensino superior, recebendo grande volume de subsídios, todos levados na devida consideração. As conclusões aqui apresentadas não pretendem ser, no entanto, uma média dos subsídios recolhidos, nem representar a grande variedade de opinião das pessoas, grupos e associações que hoje se preocupam com os destinos do ensino superior no Brasil. Elas são apenas as conclusões a que a Comissão chega, após estes meses de trabalho, conclusões que são agora apresentadas ao Governo, à comunidade universitária e à sociedade brasileira como propostas visando a uma nova política para a educação superior. É este o mandato que a Comissão entende ter recebido, e que ora dá por cumprido.

O presente relatório final sintetiza, nesta primeira parte, os princípios e propostas centrais que resultaram do trabalho da Comissão, e que estão detalhados nos textos subseqüentes. Ficou claro, desde o início, que não existem fórmulas salvadoras; por isto, não faria sentido propor uma nova lei da reforma, que simplesmente substituísse a de 1968. O importante é que se desencadeie um processo de ampla discussão e mobilização em torno dos grandes problemas do ensino superior, do qual resulte uma nova política que possa ser conduzida com amplo apoio da comunidade universitária e do

resto do País. É necessário explicitar os grandes temas da discussão, avaliar seus pressupostos e mostrar que existem alternativas viáveis ao atual quadro crítico do ensino superior. Este documento procura ser, antes de tudo, um catalisador desse processo.

II — Os princípios da nova política

Uma nova política para o ensino superior brasileiro requer o empenho das autoridades, com recursos e apoio, assim como o envolvimento ativo da sociedade, a começar pelos diversos setores que formam a comunidade acadêmica do País — professores, alunos, ex-alunos, funcionários, administradores da educação, mantenedoras. Tudo isto não basta, no entanto, se não houver princípios norteadores e um diagnóstico adequado dos problemas a serem resolvidos, e da melhor forma de encaminhá-los. No entender da Comissão, uma nova política para a educação superior deve partir dos seguintes princípios:

1) Responsabilidade do poder público

Cabe ao governo assegurar a manutenção e a expansão do ensino público em todos os níveis, inclusive o superior. A formação profissional, a pesquisa científica e tecnológica, a educação geral, a formação de professores para o primeiro e segundo graus, os trabalhos de extensão, são atividades essenciais em qualquer sociedade moderna, e o poder público tem a responsabilidade de zelar e prover para que elas sejam desempenhadas a contento.

No Brasil, hoje, a maior parte dos estudantes de nível superior está matriculada em estabelecimentos privados, que constituem a maioria das instituições deste nível existentes no País. Como se sabe, a qualidade do ensino privado é extremamente variável, assim como é muito

variável a qualidade do ensino público, federal, estadual e municipal. A responsabilidade do poder público não significa que o setor privado deva ser estatizado, mas: a) que o Estado não pode contar com a iniciativa privada para financiar os setores mais significativos da pesquisa universitária e do ensino superior, devendo ao contrário, aumentar progressivamente sua contribuição; b) que cabe ao Estado garantir a liberdade do ensino em todos seus aspectos, e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária de inequívolo interesse público e relevância social; c) que cabe ainda ao Estado contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino superior em todos os seus aspectos e modalidades institucionais.

2) *Adequação à realidade do País*

Existe uma convicção generalizada de que o ensino superior não está ajustado à realidade brasileira. O desajuste se manifestaria, primeiro, na formação de profissionais inadequados, em quantidade e qualidade, às demandas do mercado de trabalho; segundo, em que a pesquisa acadêmica seria abstrata e desvinculada das necessidades das regiões em que as instituições de ensino estão localizadas; terceiro, na quase inexistência de trabalhos de extensão e outros serviços prestados às comunidades locais.

Esta convicção corresponde a problemas bastante reais, mas cuja complexidade nem sempre é vista com clareza. Existe um evidente desajuste entre vagas oferecidas, pessoas formadas e possibilidades de emprego em determinadas profissões. A solução deste problema não está, no entanto, em adequar o ensino superior a um mercado de trabalho em constante mutação, mas em formar pessoas com capacitação básica nas grandes áreas de conhecimento e capazes de se adaptar às solicitações do mercado de trabalho. A

pesquisa universitária dificilmente tem efeitos diretos sobre a economia e a população das regiões em que as universidades estão localizadas. Contudo, a exigência exclusiva de "relevância" pode redundar em limitações inaceitáveis ao trabalho de pesquisa de longo prazo ou de cunho teórico, especulativo, intelectual e crítico. De fato, a maior parte da pesquisa universitária já se guia por preocupações de relevância econômica e social; o que inexistente são, principalmente, mecanismos efetivos de transferência de conhecimentos para fora da universidade. Similarmente, a concentração exclusiva em temas de "interesse local" pode levar a uma divisão desnecessária entre universidades "nacionais" e "regionais", condenando estas últimas a uma posição de inferioridade. A experiência mostra que, quanto mais universais são as instituições de ensino e pesquisa, tanto mais elas se revelam capazes de atender às demandas mais imediatas de seu meio.

3) *Diversidade e pluralidade*

A lei da Reforma Universitária de 1968 supunha que todo o ensino do País deveria se organizar na forma de universidades, que teriam, todas, estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistemas de crédito e colegiados de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase vinte anos depois, constata-se que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades ainda subsistem; que os novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui de maneira extremamente desigual pelo País; e que a extensão é muitas vezes inexistente.

Reconhecer a diversidade e pluralidade do ensino superior não significa aceitar o ensino de má qualidade, a pesquisa inidônea e a desorganização institucional. Sig-

nifica, ao contrário, aceitar e entender que as instituições de ensino superior podem ter objetivos, vocações e especializações distintas, e cada qual primar naquilo que faz; afirmar que os mesmos objetivos maiores — a formação acadêmica, a capacitação para o trabalho, o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho de extensão — podem ser realizados em muitas formas distintas; e assegurar a cada instituição de ensino a plena liberdade para adotar os formatos organizacionais e institucionais que lhe pareçam mais adequados.

4) *Autonomia e democracia interna*

As atividades científicas, culturais e educacionais são, em grande medida, auto-reguláveis, pois dependem essencialmente do trabalho especializado, inovador e criativo dos que as desempenham. Autonomia universitária significa liberdade para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam, os currículos de seus cursos, seus sistemas administrativos e organizacionais e a gestão de seus recursos. É uma autonomia que não se detém no cume das universidades, em suas reitorias, mas deve alcançar os departamentos, institutos, faculdades, e envolver a participação ativa de todos os segmentos que compõem a comunidade universitária na indicação de seus dirigentes e nos órgãos colegiados.

A autonomia não pode ser entendida, naturalmente, como um cheque em branco que a sociedade passa a seu sistema universitário e a seus diversos segmentos; ao contrário, ela supõe uma contrapartida bem definida em termos de desempenho. Não pode haver autonomia sem essa contrapartida de responsabilidade.

5) *Democratização do acesso*

No Brasil de hoje, o ensino superior só é acessível a estudantes que superam os filtros extremamente seletivos do primei-

ro e segundos graus. Os exames vestibulares para as universidades públicas e gratuitas aprovam preferencialmente estudantes oriundos de escolas de segundo grau privadas e caras; aos demais, restam os estabelecimentos privados, pagos e frequentemente de menor qualidade. Como é o setor privado que forma grande parte dos professores das escolas públicas de primeiro e segundo graus, isto resulta em problemas de qualidade para o ensino público nestes níveis, o que reforça a discriminação no acesso às universidades.

O público que busca o ensino superior é também muito variado. Há evidências de que os que terminam o 2º grau e se dirigem imediatamente às universidades e escolas superiores já são hoje minoria. Grande parte dos atuais estudantes de nível superior são pessoas de mais de 25 anos de idade, já empregadas, e que buscam nos estudos uma possibilidade de aprimoramento e melhoria profissional. No entanto, o ensino superior público está organizado somente em função da primeira clientela, deixando a maioria entregue às vicissitudes do ensino privado.

A democratização do acesso ao ensino superior depende, basicamente, da melhoria e do estabelecimento de condições mais equitativas de acesso ao ensino de primeiro e segundo graus. Seria um grave equívoco buscar a democratização do ensino superior pela via do aumento indiscriminado de vagas, da redução ainda maior dos requisitos acadêmicos e da criação de sucedâneos de pior qualidade aos currículos mais exigentes. Medidas adequadas incluem, basicamente, a criação de modalidades alternativas de estudo para diferentes públicos, o amparo efetivo ao estudante carente e o investimento sistemático na melhor qualificação dos professores de primeiro e segundo graus.

6) *Valorização do desempenho*

As instituições de ensino superior reclamam do poder público vantagens e re-

curso específicos: salários, equipamentos, liberdade, autonomia. O que recebem ainda é pouco, diante do que seria necessário. Este apoio — o que hoje existe e o que se pleiteia para o futuro — só pode se justificar se a ele corresponderem altos padrões de desempenho. O ensino deve ser de qualidade; os profissionais que forma, competentes; a pesquisa, social e intelectualmente relevante. Os professores, estudantes e funcionários devem se dedicar plenamente às suas tarefas e os custos financeiros devem ser compatíveis com os resultados obtidos. Pelos privilégios que reclama e a que tem direito, a universidade deve ter desempenho excelente, não podendo se contentar com o medíocre ou mesmo com o razoável. A valorização do desempenho requer que os controles formais que hoje se exercem sobre as instituições de ensino superior sejam substituídos por mecanismos alternativos, que possam, efetivamente, incidir sobre o conteúdo e o mérito do trabalho realizado.

7) Eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais

O corporativismo consiste na idéia, que se procurou implantar no Brasil desde o Estado Novo, de que a sociedade deve estar organizada em corporações profissionais fechadas, todas sob a tutela do Estado, com regras estritas de acesso e controladas por órgãos normativos superiores. Embora não tenha sido plenamente implantado, o sistema corporativo resultou, para a educação superior, na expansão aparentemente infinita de profissões regulamentadas e respectivos conselhos profissionais, cujos membros se originariam de faculdades idênticas, moldadas segundo currículos mínimos legalmente estabelecidos.

Este sistema, cuja intenção é garantir os direitos dos profissionais formados e zelar pelo seu bom desempenho, mostra-se hoje extremamente problemático. Pri-

meiro: ele resulta na valorização excessiva dos aspectos formais da educação — o cumprimento dos currículos mínimos, a outorga do diploma —, em detrimento de seus aspectos substantivos. A atividade educacional, por isto, reduz-se freqüentemente ao cumprimento de uma série de rituais e formalidades de conteúdo esvaziado — daí seu lado “cartorial” e burocrático na má acepção do termo. Segundo: ele impõe restrições à liberdade de trabalho, que podem atender a interesses de determinados grupos profissionais, mas são injustas e prejudiciais em uma perspectiva social mais ampla. Terceiro: ele limita severamente a liberdade de os estabelecimentos de ensino superior experimentarem novos currículos e formatos educacionais, na medida em que tais estabelecimentos estão obrigados a currículos legalmente fixados que, muitas vezes, de mínimos passam a plenos, pelas pressões das corporações profissionais; e também na medida em que os alunos tendem a desvalorizar os cursos que não conduzam a profissões reconhecidas. Quarto: ele não garante a qualidade técnica e científica daquelas poucas profissões em que a regulamentação legal possa ser de fato necessária. Quinto: ele cria uma aspiração crescentemente irrealista aos privilégios que seriam proporcionados pela posse de diplomas universitários, o que resulta em forte pressão por lugares no ensino superior e se traduz, finalmente, em índices alarmantes de desistências, mudanças de carreira e abandono de títulos profissionais adquiridos.

III — Propostas para a nova universidade

1) Reformular o Conselho Federal de Educação

O exercício pleno da responsabilidade pública pelo ensino começa por instituições política e administrativamente ajustadas a esse fim. O Conselho Federal de

Educação, órgão máximo de assessoramento do governo em questões educacionais — e que seria o responsável maior pela qualidade e direção do ensino superior —, não vem cumprindo estas funções da forma desejável, por duas razões principais. Suas atuais atribuições, exercidas mediante pareceres geralmente casuísticos sobre ampla gama de aspectos do ensino superior, fazem dele uma instituição sobrecarregada, com poderes limitados de fiscalização e nenhum de acompanhamento do real desempenho das instituições de ensino do País. Sua composição, de livre nomeação do Presidente da República entre pessoas de notório saber e competência, não têm sido suficientemente representativa do ensino superior brasileiro, particularmente das universidades públicas.

A reformulação do Conselho Federal de Educação requer, conseqüentemente, que sejam alteradas tanto suas atribuições quanto sua composição. No que se refere à competência, é necessário que o Conselho elimine, ou transfira ao Ministério, por um lado, e às universidades, por outro, a maior parte das atribuições casuísticas que hoje exerce. O Conselho deve se transformar na instituição responsável pelo acompanhamento contínuo do desempenho do ensino superior, pela criação de mecanismos efetivos e permanentes de avaliação inter-pares. Não é um trabalho que deva ser feito somente por seus membros. Dotado de legitimidade, o Conselho deve convocar para esta tarefa a própria comunidade científica, acadêmica e profissional, e estimular o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e as administrações universitárias a instaurarem seus próprios mecanismos de acompanhamento e avaliação. A partir desta atividade, o Conselho deve ter voz ativa na política de financiamento público ao ensino superior, e funcionar como principal fórum para o debate das grandes questões da política educacional do País.

Para realizar estas tarefas, a Comissão sugere que o Conselho, ampliado para 30 membros, passe a ser nomeado pelo Presidente da República a partir de listas tríplexes indicadas pelas universidades, associações científicas de âmbito nacional e estabelecimentos isolados, e com a participação de pessoas representativas do ensino de primeiro e segundo graus. Além disso, deverão ter assento no Conselho representantes de instituições nacionais de docentes do ensino superior, de professores do primeiro e segundo graus, de estudantes de nível superior e de servidores técnico-administrativos.

2) Consolidar a autonomia e a democracia interna das universidades

Uma vez estabelecidos mecanismos legítimos e adequados de acompanhamento do desempenho acadêmico e financeiro, a autonomia e a democracia interna das universidades devem ser progressivamente ampliadas nos planos acadêmico, administrativo e financeiro.

O próprio conceito de “universidade” necessita ser alterado. A concessão de *status* universitário a instituições de ensino superior, hoje condicionada a um conceito tradicional de “universalidade” das áreas que cobre, deve ser substituído por uma avaliação aprofundada, a ser feita pelo Conselho Federal de Educação, de sua capacidade de autogestão acadêmica e administrativa, da existência de pesquisa e ensino de alto nível e de recursos técnicos, humanos e administrativos correspondentes. Isto permitirá a concessão de autonomia a instituições de alto nível e complexidade — como, por exemplo, na área tecnológica e médica —, sem que elas sejam forçadas à criação artificial de cursos em outras áreas do conhecimento.

O princípio da autonomia universitária deve ser compatibilizado com o fato de que, no Brasil de hoje, a maioria dos estudantes está em estabelecimentos de ensi-

no isolados, públicos ou privados. Aos estabelecimentos isolados de menor porte e tradição não pode ser estendida a mesma autonomia atribuída às universidades. Por outro lado, o controle que o Conselho Federal de Educação e o próprio Ministério vêm exercendo sobre os cursos isolados tem se limitado a autorizações, reconhecimentos e intervenção em situações de extrema gravidade. Com a reformulação do Conselho Federal de Educação, recomenda-se que a supervisão acadêmica dos estabelecimentos isolados seja transferida para universidades próximas, que possam de fato acompanhar o desempenho daqueles estabelecimentos e outorgar validade real (e não meramente formal) aos diplomas que expedem. Recomenda-se também que se estude a possibilidade de criação de redes nacionais ou regionais de instituições isoladas da mesma área de conhecimento, que se submetam a regimes comuns de avaliação e acompanhamento acadêmico, com a participação da comunidade e de associações profissionais.

No plano acadêmico, a autonomia universitária deve ser reforçada pela liberdade efetiva de as universidades decidirem o conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão, com o mínimo de constrangimentos externos. Os currículos mínimos, nas carreiras em que sejam indispensáveis, devem ser realmente mínimos, deixando-se às universidades ampla margem de criação e inovação. Eventuais problemas de transferência de alunos devem ser resolvidos pela avaliação substantiva de conhecimentos, que eventualmente incluam exames, e não por supostas equivalências formais de currículos. A pesquisa deve ser decidida com liberdade, tomando em consideração necessidades nacionais e regionais percebidas pelos pesquisadores e o interesse científico e acadêmico dos temas. Os colegiados departamentais e de curso devem ter participação ativa no estabelecimento das linhas de

trabalho de suas instituições, sem restringir a liberdade individual de pesquisa e de expressão do pensamento.

As universidades devem ter ainda liberdade para adotar ou não a estrutura departamental, o sistema de créditos e o ciclo básico, conforme as experiências de cada uma. A autonomia didática e pedagógica inclui também, para as universidades, a liberdade de alterar o número de vagas disponíveis nos diversos cursos, em função das demandas e prioridades existentes, e de estabelecer seus próprios mecanismos de seleção de alunos.

No plano administrativo, a eleição das autoridades máximas — reitor e vice-reitor nas universidades, e diretores nos estabelecimentos isolados — deve ser feita com a participação ativa e apropriada dos diversos setores da comunidade acadêmica, como estabelecido autonomamente nos estatutos de cada instituição. Não houve consenso na Comissão quanto aos limites da autonomia que as instituições superiores públicas devem ter na escolha de seus dirigentes máximos. Na opinião da maioria, cabe ao governo participar desse processo, pela escolha dos dirigentes a partir de listas tríplices encaminhadas pelas instituições. Segundo esse ponto de vista, o poder público legitimamente constituído deve ter um papel ativo na condução de universidades financiadas com recursos públicos, cuja autonomia não pode ser entendida como soberania. As listas tríplices surgem, assim, como uma forma adequada de combinar o exercício da autoridade pública com a autonomia que a universidade requer. Segundo os demais, no entanto, a autonomia universitária não deve sofrer, nesse particular, restrições de nenhuma espécie, cabendo ao governo tão-somente ratificar as indicações feitas internamente pelas universidades. Houve consenso, no entanto, quanto à proposta de que os demais cargos acadêmicos, incluindo os de diretores de faculdades e departamentos, devem ser preenchidos

por designação interna, de acordo com os respectivos regimentos.

No plano financeiro, as dotações orçamentárias devem ser globais, sendo os valores atribuídos a cada Universidade fixados em função de avaliações promovidas pelo Conselho Federal de Educação. Cabe a cada universidade decidir internamente sobre a utilização de seus recursos, segundo seus próprios planos e prioridades. A autonomia financeira não deve significar, no entanto, poder absoluto às reitorias, eliminando a capacidade decisória de departamentos, institutos, faculdades e demais órgãos universitários capazes de obter recursos próprios, particularmente junto a agências de fomento à pesquisa científica e tecnológica, inclusive as do próprio Ministério da Educação.

Um dos aspectos mais importantes da autonomia universitária é a possibilidade de criar instituições efetivamente inovadoras e revolucionárias do ponto de vista acadêmico, científico e administrativo. Grandes inovações requerem espaço para a criatividade, liderança e imaginação, que só podem frutificar quando livres de controles burocráticos e rotineiros. A experiência brasileira mostra o papel importante e pioneiro que sempre coube a algumas instituições dotadas de condições especiais de autonomia e liderança. É necessário zelar para que inovações deste tipo possam se multiplicar.

A autonomia universitária deve incluir a liberdade de cada universidade estabelecer sua própria política de pessoal, dentro dos princípios de valorização do mérito, da dedicação e da remuneração adequada. É necessário que as instituições de ensino abram espaço tanto para os professores e pesquisadores que a elas se dediquem em tempo integral, quanto para profissionais envolvidos com a atividade prática na indústria, no comércio e nas profissões liberais, e que possam trazer para o ambiente universitário sua experiência de trabalho. É também necessário que as ins-

tuições de ensino disponham de flexibilidade para a contratação de professores visitantes e extra-carreira.

A questão do estabelecimento de uma carreira única para o magistério superior foi objeto de controvérsia inclusive no interior da Comissão. A pluralidade de padrões de remuneração, implantada com a criação das fundações universitárias, permitiu que fossem instituídas diferenças de salário injustificáveis, e dependentes, principalmente, das influências políticas que cada universidade pudesse mobilizar junto ao Ministério da Educação. A introdução da isonomia salarial e da carreira única aparece, assim, como um princípio elementar de justiça e correção de distorções. No entanto, prevaleceu na Comissão a opinião dos que consideram a carreira única uma limitação ao princípio da autonomia universitária. Segundo este ponto de vista, a Universidade deve ter preservado o direito de, por exemplo, desenvolver uma política mais agressiva para competir no mercado de trabalho por certo tipo de profissionais, ou compensar suas vantagens — ou desvantagens — locais com salários diferenciados. Cabe ao governo, tão-somente, estabelecer os valores mínimos de remuneração dos professores, e se reservar o direito de limitar os recursos das instituições que utilizem de maneira inadequada as verbas que recebem.

Uma política de carreiras como a aqui sugerida requer que os professores universitários dos estabelecimentos federais não sejam considerados como funcionários públicos, mas recebam um tratamento diferenciado e próprio.

Finalmente, a autonomia deve ser atribuído tanto de universidades públicas quanto privadas, e exercida através de mecanismos próprios de autogestão acadêmica, administrativa e financeira, estabelecidos em consonância com as respectivas instituições mantenedoras. A existência destes mecanismos de autogestão deve ser condição indispensável para o re-

conhecimento de *status* universitário a qualquer instituição de ensino e pesquisa do País.

3) *Alterar os mecanismos de financiamento*

Na ausência de sistemas efetivos de avaliação, o financiamento do ensino superior tem sido feito por critérios históricos ou políticos, sem adequada consideração de prioridades e eventual má utilização dos recursos públicos. A ampliação de verbas para o ensino proporcionada pela Emenda Calmon requer que o financiamento passe a ser feito de maneira mais eficiente, sem perder de vista a manutenção da autonomia universitária, mas também sem contemporizar com a baixa eficiência no uso de recursos públicos.

Ao examinar os problemas de financiamento, observa-se que não existem hoje mecanismos que incentivem a criatividade, a ação inovadora e o bom desempenho operacional. Os custos por aluno e a relação professor/aluno variam extraordinariamente entre instituições de ensino público e entre estas e as instituições privadas, sem que estas diferenças possam ser sempre imputadas a melhores padrões educacionais ou à existência de pesquisa de qualidade. Não existem, nos atuais procedimentos orçamentários das instituições federais, mecanismos adequados para o planejamento e análises de custo-benefício.

Recomenda-se, por isto, a ativação de uma sistemática de orçamento por centros de custo, com a identificação de funções e programas, para que todos possam visualizar as ações desenvolvidas pelas universidades e suas subunidades. A ampliação da autonomia na gestão financeira das Instituições de Ensino Superior deve ser condicionada a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade; e padrões de custo modulares poderiam ser estabelecidos a partir da ava-

liação do desempenho das instituições de melhor qualidade. O atual sistema de suplementações deve ser eliminado, com os duodécimos reajustados periodicamente em função da inflação e de excessos de arrecadação. Os hospitais de ensino, por sua importância e peso relativo nos orçamentos universitários, devem ser orçados separadamente, com participação do INAMPS.

O uso eficiente de recursos públicos supõe a utilização apropriada de equipamentos e instalações, redução das exageradas relações professor/aluno e remanejamento das vagas, o que poderia resultar em razoável expansão do sistema público, desde que aportes adicionais de recursos de custeio e itens específicos de capital possam também existir.

Inovações devem ser introduzidas na legislação, condicionando os benefícios fiscais hoje atribuídos às empresas privadas para gastos em educação à participação efetiva em sua utilização de universidades credenciadas, bem como permitindo doações dedutíveis de impostos às instituições selecionadas. O patrimônio das universidades públicas pode ser reforçado com a transferência de ações de empresas estatais, com cláusulas estritas de inalienabilidade, e a livre utilização de seus dividendos. Uma alíquota de 5% no pagamento de *royalties* e assistência técnica ao exterior deve ser estabelecida para o financiamento da pesquisa científica e tecnológica em instituições de excelência. O crédito educativo deve ser expandido de forma a ampliar efetivamente as possibilidades de acesso às instituições que formam as elites dirigentes do País.

Os professores de nível superior necessitam ser adequadamente remunerados pelos trabalhos que efetivamente exercem. Um piso comum deve ser estabelecido e o regime de hora-aula extinto, tanto no ensino público quanto no privado. Professores que se dediquem de fato à pesquisa ou a atividades administrativas

ou de prestação de serviços que requeiram dedicação exclusiva devem ser remunerados de acordo com isto; aos demais, deve caber somente uma remuneração básica, que supõe o envolvimento dos professores com outras atividades extra-universitárias. O atual regime de 40 horas sem dedicação exclusiva deve ser revisto.

A utilização de recursos públicos para o financiamento de estabelecimentos particulares deve privilegiar somente instituições de reconhecida qualidade, e desde que suas atividades tenham indiscutível interesse social. O controle de preços do sistema privado deve se basear em cálculos realistas dos custos do ensino feitos pelo CIP e aprovados pelo novo CFE, com a participação de um conselho consultivo formado por representantes das partes interessadas. O sistema de bolsas de estudo para o ensino privado deve ser expandido, destinando-se as bolsas a estudantes de instituições de reconhecida qualidade.

4) Democratizar o acesso ao ensino superior

A democratização do acesso ao ensino superior depende da efetiva universalização do ensino de primeiro grau, com cursos específicos a ele vinculados, bem como da eliminação dos obstáculos existentes para o acesso ao ensino de segundo grau de qualidade. Neste sentido, é um problema que transcende em muito os limites do sistema de ensino superior. No entanto, existem medidas bastante efetivas que podem ser tomadas neste nível para que a democratização da universidade se amplie.

A primeira medida consiste em melhorar de forma substancial a formação do professor. As licenciaturas plenas devem prevalecer, na transmissão de conteúdos mais extensos e rigorosos; a formação pedagógica deve corresponder às características gerais das clientela e à compre-

ensão do papel da educação de primeiro e segundo graus; os programas devem ser adaptados às necessidades e carências regionais, e cursos de capacitação e aperfeiçoamento devem ser oferecidos pelas universidades aos professores de primeiro grau formados ou leigos. A atual estrutura dos cursos de pedagogia deve ser revista, no sentido de melhor adequá-la à organização do trabalho pedagógico no primeiro e segundo graus, e dando atenção apropriada à formação de docentes para "a habilitação magistério" proporcionada em nível de segundo grau (antigo curso normal).

O problema da formação do professor de primeiro e segundo graus é da maior seriedade, particularmente em consequência da crise que hoje afeta o antigo ensino normal. A formação de professores para o primeiro segmento do primeiro grau (antigo primário) nos cursos de pedagogia tem sido tratada como mero subproduto das habilitações específicas de orientadores educacionais e de outros especialistas. Com isto, o aspecto mais nobre da educação básica, que é o contato direto com a criança, passou a ser o mais desvalorizado. Por outro lado, sabe-se hoje que um grande número de professores do antigo curso primário nos grandes centros urbanos do Brasil possui cursos superiores, ainda que freqüentemente inadequados ao trabalho que desempenham. Seria descabido requerer, no quadro brasileiro atual, nível universitário para todos os professores do pré-escolar e do antigo primário; não há dúvida, no entanto, de que o envolvimento da universidade com o ensino básico deve ser profundamente repensado.

Em segundo lugar, universidades e centros de pesquisa devem expandir seus trabalhos de pesquisa educacional, assegurando a relevância dos temas e a aplicabilidade dos resultados. Experiências pedagógicas bem sucedidas devem ser avaliadas e divulgadas, e mecanismos ágeis de avaliação e correção de desvios devem ser es-

tabelecidos, em articulação com os governos estaduais, municipais e as universidades.

Uma terceira medida consiste na expansão dos canais de acesso ao ensino superior. Deve-se ampliar progressivamente o número de bolsas integrais para estudos em instituições públicas e privadas, obedecendo-se ao duplo critério da competência (do aluno e da instituição) e da carência de recursos. A oferta de vagas nas instituições públicas deve ser expandida na medida das possibilidades e nas áreas de maior demanda; e cursos noturnos devem ser introduzidos onde couber, para atender estudantes que têm de trabalhar durante o dia, mas cuidando para que se preservem padrões de qualidade e competência. Diversas formas de assistência ao estudante — médica, dentária, alimentar, habitacional — devem ser também criadas e ampliadas, na medida das necessidades. Deve haver lugar, igualmente, para o apoio a atividades culturais, esportivas e artísticas de cunho extracurricular.

Finalmente, formas não-convencionais de ensino de nível superior devem ser adotadas, pela utilização de meios eletrônicos, ensino à distância, intensivo, tutorial, etc., tanto em atividades de extensão e aperfeiçoamento quanto em cursos regulares, desde que assegurados os padrões de qualidade.

5) Fortalecer a pesquisa científica e a pós-graduação

É nas universidades brasileiras que está concentrado o maior e mais qualificado contingente de pesquisadores em ciência e tecnologia do País, e é delas que provém grande parte da melhor pesquisa que o Brasil produz. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) desenvolveu e mantém um sistema permanente de avaliação dos programas de pes-

quisa e pós-graduação que goza de merecida reputação na comunidade acadêmica e científica do País, tendo demonstrado ser um instrumento de grande importância para seu contínuo aperfeiçoamento.

No entanto, a pesquisa universitária brasileira padece ainda de sérios problemas. Os núcleos de pesquisa e pós-graduação são freqüentemente financiados projeto a projeto, com recursos externos ao Ministério da Educação, e, por isto, são muitos instáveis. Os professores pesquisadores não recebem estímulos financeiros e reconhecimento diferenciados e adequados ao seu desempenho. A distribuição da pesquisa científica no País é altamente concentrada, tanto do ponto de vista da produção quanto dos recursos. Existem grandes dificuldades para a transmissão do conhecimento científico e tecnológico gerado nas universidades à sociedade e ao sistema produtivo. O relacionamento entre a pesquisa, a pós-graduação e os cursos de graduação é freqüentemente problemático.

A principal recomendação é o fortalecimento e a expansão da CAPES como instituição central do Ministério da Educação para a pesquisa e a pós-graduação. O atual sistema de avaliação por pares de programas e solicitações de apoio deve ser consolidado mediante a constituição de um conselho de alto nível, formado por pesquisadores universitários que possam dar legitimidade e continuidade a essa experiência. A CAPES deve dispor de recursos mais amplos para proporcionar apoio institucional à pesquisa universitária, pelo exame de solicitações individualizadas e independentemente dos orçamentos de cada universidade e de eventuais subvenções a projetos, oriundas de fontes externas ao Ministério da Educação. Este apoio deve cobrir custos de laboratório, biblioteca, contratação de pessoal técnico-especializado, etc.

Um sistema de bolsas de pesquisa semelhante ao hoje mantido pelo CNPq de-

ve também ser instituído pela CAPES, com o objetivo de dar aos pesquisadores universitários incentivo diferencial. Este sistema deve obedecer a critérios estritos de qualidade e desempenho, e ser controlado pelos pesquisadores mais qualificados das universidades brasileiras. Um sistema de semestres sabáticos para pesquisadores deve também ser introduzido, visando à circulação de pesquisadores entre instituições e abrindo possibilidade de atualização e aperfeiçoamento no exterior. Os direitos de propriedade intelectual dos professores pesquisadores devem ser assegurados.

Os problemas de equidade, concentração e regionalização da pesquisa devem ser equacionados mediante atenção especial ao surgimento de grupos emergentes; identificação de vocações especializadas e regionais; e incentivo a programas de cooperação entre grupos de distinto nível de amadurecimento. A formação de comitês assessores de avaliação deve levar em conta, sempre que possível, aspectos regionais e de diferenças de orientação acadêmica. Nada disto deve significar, no entanto, o abandono de padrões nacionais de excelência, bem como sua elevação progressiva a níveis internacionais.

A busca de pontes entre a pesquisa universitária e as necessidades econômicas e sociais do País não pode ser transformada em cerceamento à pesquisa básica que as universidades realizam, que requer apoio crescente do setor público. Isto posto, mecanismos jurídicos devem ser estabelecidos para permitir acordos de colaboração entre instituições universitárias e outros setores do Estado, da economia e da sociedade, e particularmente com os institutos do CNPq; e a flexibilidade administrativa e financeira dos institutos universitários de pesquisa deve ser mantida.

O envolvimento de professores pesquisadores com os cursos de graduação deve ser sempre estimulado. Além do ensino

regular, os pesquisadores devem participar de programas especiais de aperfeiçoamento e reciclagem dos professores de graduação, e da introdução à pesquisa científica de alunos que se iniciam nas universidades. Além disto, cursos de pós-graduação voltados para a formação profissional e para o magistério devem ser estimulados, como alternativas de valor equivalente aos mestrados e doutorados de pesquisa hoje predominantes.

6) Ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País

O crescimento da educação superior tem respondido a uma demanda por educação que, em princípio, cumpre à sociedade atender. No entanto, parte desta demanda se explica pela aspiração cada vez mais irrealista aos privilégios das profissões liberais; por outra parte, ela corresponde à busca genuína de maiores conhecimentos, competência e oportunidades profissionais. Como o mercado de trabalho resulta de uma interação complexa entre grupos profissionais, empregadores e consumidores de seus serviços, não é possível planificar o crescimento do ensino superior em função de supostas "necessidades" do mercado de trabalho. No entanto, é possível acompanhar caso a caso a situação profissional das diversas carreiras de nível superior, buscando reorientar a disponibilidade de vagas em cada uma delas. Também é possível, com maiores informações à disposição do público e a redução dos aspectos corporativos da educação superior, reduzir a demanda excessiva que hoje resulta em níveis inaceitáveis de desistências e reprovações.

Cabe às universidades buscar os conteúdos de disciplinas e a abertura de carreiras que sejam mais adequadas às necessidades do País, e que atendam aos interesses de seus alunos. Não parece haver dúvida de que os cursos que dão mais ênfase aos conteúdos de formação básica —

nas ciências físicas, biológicas, sociais e nas humanidades — são os que resultam em pessoas mais bem formadas e polyvalentes, e, por isto, mais capacitadas para se localizarem em um mercado de trabalho em constante transformação. Em contraste, devem ser evitados cursos demasiadamente vinculados a profissões muito particulares e de demanda ocasional. A formação básica pode ser proporcionada tanto em cursos que resultam em diplomas de profissões regulamentadas quanto em cursos genéricos ou de capacitação para a pós-graduação. Seria importante que estes cursos genéricos se expandissem mais, e que uma parte significativa da capacitação profissional hoje dada no nível de graduação fosse proporcionada ao nível de pós-graduação.

Cabe também ao governo, independentemente das iniciativas das universidades, desenvolver aquelas áreas de formação que forem consideradas especialmente importantes e necessárias para o País. É o caso da formação de técnicos de nível superior em Institutos Superiores de Tecnologia, cuja criação deveria ser estimulada pelo governo federal após consulta a especialistas dos diversos setores interessados. De nível pós-secundário, com duração típica de três anos, dispostos adequadamente ao longo do território nacional, estes institutos, se bem concebidos, poderiam suprir necessidades prementes da indústria e das instituições de pesquisa científica e tecnológica, bem como criar novas oportunidades de trabalho para importante contingente de formados pelas escolas do 2º grau, como alternativa preferida aos cursos universitários convencionais.

Como já foi visto, o sistema de ensino hoje dominante nas universidades públicas discrimina contra o estudante que trabalha. Atender ao público diferenciado que busca o ensino superior supõe desenvolver instituições especializadas e diversificadas. O ensino noturno, a universidade

aberta, a utilização de tecnologias educacionais sofisticadas (como a televisão e os computadores), cursos de reciclagem e atualização profissional são modalidades que requerem grandes investimentos de tempo e competência na preparação e testagem de materiais pedagógicos e no acompanhamento individualizado de alunos, sob pena de se transformarem em alibis para o ensino de segunda classe. Instituições de ensino orientadas para este público investirão provavelmente muito mais em pesquisa pedagógica do que em outros tipos de pesquisa mais característica de universidades tradicionais.

O treinamento profissional e a extensão universitária estão entre os aspectos mais negligenciados no ensino superior brasileiro. No entanto, eles podem se constituir em mecanismos de grande importância para o estabelecimento de vínculos efetivos entre o ensino superior e a sociedade. A atividade de extensão pode ser utilizada como instrumento para alimentar os cursos, currículos e programas com conhecimentos oriundos do dia-a-dia da população com a qual o estudante deverá trabalhar, tendo portanto grande valor pedagógico, além de proporcionar serviços efetivos. Os estágios curriculares, se devidamente supervisionados, são formas válidas de colocar os estudantes em contato com a realidade profissional e de relacionar a teoria com a prática.

Finalmente, os equipamentos universitários podem ser mais bem utilizados do que até agora, em benefício do melhor relacionamento das universidades com suas comunidades. Isto se aplica às bibliotecas e aos chamados "organismos complementares" das universidades — museus, editora, gráfica, teatro — que permitem programas de interesse comunitário; aos laboratórios e institutos de pesquisa, que podem estabelecer convênios de assistência e cooperação com empresas e indústrias privadas e estatais, no desenvolvimento de pesquisas e no treinamento

formal e informal de pessoal especializada, e no próprio campus universitário, que deve deixar de ser um ente fechado em si mesmo, mediante canais que estimulem sua intercomunicação constante com a sociedade que o circunda.

RECOMENDAÇÕES

1. Autonomia universitária

A autonomia universitária foi proclamada na lei do ensino superior de 1931 e reafirmada nas reformas empreendidas em 1961 e 1968. O princípio ascendeu mesmo, em alguns Estados, ao plano constitucional, como é exemplo a Constituição do Estado do Rio de Janeiro e a do Estado de São Paulo.

Todavia, a competência legalmente atribuída a órgãos da Administração Federal em matéria de educação e, mais ainda, a prática regulamentar, contribuíram para uma disciplina excessiva e uma indevida padronização dos serviços acadêmicos e administrativos das universidades, privando-as da liberdade decisória em matéria didático-pedagógica, financeira, disciplinar e operacional.

A reconquista da autonomia universitária em termos reais — e não meramente nominais — é um desejo generalizado da comunidade acadêmica. Sem ela, a universidade não pode ser, como deve, o *locus* criativo de ensino, pesquisa, extensão, reflexão e crítica.

A universidade brasileira necessita dispor de liberdade para formular seu projeto didático, seu plano científico, sua programação orçamentária e financeira e seus procedimentos de administração.

Diante da complexidade econômica, cultural e política do País, impor um modelo único de universidade é, mais do que comprometer sua liberdade, perverter sua função e sua responsabilidade perante a sociedade.

Daí o imperativo de que cada universidade possa fazer sua própria experiência.

A reivindicação da autonomia não isenta o Estado de seu dever de educar e de prover meios satisfatórios à prestação do ensino em todos os níveis, resguardada a destinação dos recursos públicos mediante adequado controle democrático.

A autonomia tampouco deve ser entendida como uma dádiva que a sociedade outorga ao sistema universitário e a seus diversos segmentos.

A liberdade de planejar e gerir serviços conduz à responsabilidade pelos resultados alcançados, exigindo-se uma contrapartida definida em termos de desempenho eficiente.

Em face do exposto, a Comissão recomenda:

(i) As universidades deverão ter a liberdade de determinar seus cursos de graduação e pós-graduação e os correspondentes currículos, seus planos de pesquisa e atividades de extensão. As instituições isoladas, ou integradas, deverão estruturar seus cursos com a intermediação de universidades para esse fim selecionadas.

(ii) Caberá ao Poder Público responder, pela manutenção e desenvolvimento das IES públicas, incluindo, em seus orçamentos, sob a forma de dotações globais, recursos destinados a cada uma delas e assegurando-lhes a oportuna transferência. A fixação dos recursos deve levar em consideração as necessidades da instituição e o resultado da avaliação do desempenho de suas atividades.

(iii) Cada IES deverá ter o direito de distribuir internamente os recursos recebidos, segundo planos e prioridades que estabelecer, sem a limitação de percentuais obrigatórios de despesa. A concessão de outros recursos para atividades de pesquisa, pós-graduação e extensão se submeterá a mecanismos externos de avaliação.

(iv) As IES públicas federais devem ser excluídas do processo de supervisão previsto no artigo 26 e seu parágrafo único e do sistema de atividades auxiliares, estabelecido nos artigos 30 e 31 do Decreto-lei nº 200, de 26 de fevereiro de 1967, que importam limitação à sua autonomia.

(v) A prática da autonomia deve envolver a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica na gestão universitária, segundo os procedimentos fixados em seus estatutos e regimentos gerais.

(vi) As IES devem estabelecer, em seus Estatutos, a forma de provimento dos cargos superiores de direção (Reitor e Vice-Reitor nas universidades; Diretor e Vice-Diretor nas isoladas). Entende a maioria da Comissão que, nas instituições públicas, deve ser aplicado o sistema de listas triplíces, de modo a permitir a participação do Governo na escolha de dirigentes de entidades que integram o serviço público.

2. Gestão democrática e controle social da universidade

A proposta de democratização das instituições de ensino superior articula-se estreitamente com a busca de um contínuo aperfeiçoamento na realização das finalidades universitárias específicas, que se expressam na elevação dos níveis de qualidade, eficiência e responsabilidade.

A democratização será plenamente alcançada na medida em que a comunidade acadêmica, por meio dos seus três segmentos (professores, estudantes e servidores técnico-administrativos), tiver oportunidade de escolher seus dirigentes e representantes nos órgãos decisórios; de participar ativamente nos colegiados e nas atividades universitárias; de obter informações fidedignas; e de exercer a avaliação e o planejamento de suas atividades.

a) Democratização interna das IES

O poder universitário está tradicionalmente concentrado nos órgãos decisórios superiores. Já que as relações verticais predominantes na sociedade brasileira penetraram também nas estruturas universitárias, tanto o reitor como os próprios dirigentes das diferentes universidades polarizam uma grande soma de poder. Além disso, as escolhas do Reitor, dos Pró-Reitores ou equivalentes e dos chefes de departamento e diretores de faculdades e centros são muitas vezes orientadas por critérios não acadêmicos ou personalistas.

Embora sejam antigas nos meios acadêmicos do País, as reivindicações de democratização da Universidade ganharam intensidade nos últimos tempos, em decorrência sobretudo da tomada de consciência e da mobilização das associações de professores, estudantes e funcionários.

Nesse particular, a Comissão apresenta as seguintes recomendações:

(i) As universidades determinarão em seus Estatutos os procedimentos para a indicação dos dirigentes na área acadêmica e dos representantes nos colegiados. Tais procedimentos devem garantir a participação das várias categorias que compõem a comunidade acadêmica (professores, alunos, servidores técnico-administrativos), nas proporções definidas por cada universidade. Sugere-se ainda o exame da possibilidade de ampliar essa participação aos ex-alunos, conforme prática aceita e de ampla tradição em vários países da América Latina.

(ii) Com exceção dos cargos de Reitor e Vice-Reitor, Diretor e Vice-Diretor de IES isoladas, todos os demais cargos acadêmicos deverão ser designados por meio de atos internos da instituição, segundo seus estatutos e regimentos. Os cargos de Pró-Reitor, Sub-Reitor ou equivalentes devem ser de indicação privativa do Reitor.

(iii) A escolha dos representantes de cada segmento nos colegiados será feita

em eleição direta por seus respectivos pares, de acordo com os procedimentos que cada IES determinar.

(iv) Devem ser estimuladas, nas IES, a descentralização das competências decisórias e a subordinação das atividades administrativas a serviço efetivo da vida acadêmica.

(v) Deve ser democratizado o acesso às informações, a fim de permitir uma constante interligação das direções com os diversos setores e a tomada de decisões com pleno conhecimento de causa.

b) Competência no ensino e na pesquisa

A política educacional em vigor acirrou alguns problemas estruturais da Universidade brasileira. O despreparo de professores, a falta de integração entre os vários níveis de ensino e a inadequação dos conteúdos do 1º e 2º graus levaram a uma acentuada queda do nível do ensino em geral. Além disso, a inexistência de políticas adequadas nas áreas educacional, cultural e científica favoreceu a dependência externa nesses campos, com a conseqüente inadequação das teorias, leis e modelos à realidade concreta do País.

Na qualificação dos docentes, as condições negativas existentes propiciaram um desnível entre as distintas regiões do País e entre as IES das capitais e as do interior, geraram contratações sem concurso e promoveram a obtenção de títulos mediante critérios corporativistas.

São poucas as universidades que têm conseguido unir o ensino e a pesquisa e, em escala ainda menor, a sua integração com a extensão. Na pesquisa, predominaram os projetos de unidades mais preparadas e capazes de sensibilizar as agências financiadoras, concentrando-se em determinadas regiões mais aparelhadas e, em certos casos, em institutos de pesquisa situados fora das universidades.

Em face disso, os três segmentos universitários vêm pleiteando a melhoria dos

padrões de qualidade nas IES, enquanto garantia da realização dos objetivos acadêmicos; a necessidade de avaliação do desempenho funcional e acadêmico; a valorização da titulação; pesquisas mais institucionalizadas; e uma justa distribuição dos recursos pelas distintas regiões e pelas diversas IES.

Sobre a matéria, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

(i) O Ministério da Educação, através de suas instâncias competentes, deve garantir os meios necessários à melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa nas instituições de ensino superior.

(ii) É necessário estabelecer critérios objetivos e mecanismos apropriados para a avaliação e planejamento de todas as atividades universitárias, de modo a reforçar nelas a convivência e o mérito acadêmicos. Essa avaliação deve ser feita com a participação de personalidades do mundo acadêmico estranhas à instituição avaliada.

(iii) Respeitada a liberdade de pesquisa, devem-se estabelecer prioridades de interesse social, científico e acadêmico. Recomenda-se ainda que, nos programas de pesquisa de órgãos do Ministério da Educação e de agências de pesquisa de outros Ministérios, Secretarias e Fundações, os recursos sejam distribuídos de modo a estimular grupos emergentes, bem como o potencial de cada região e de cada instituição em sua região específica. É mister propiciar condições para que cada IES e a sociedade em geral tenham condições de participar na definição dessas linhas de pesquisa e na seleção das prioridades.

c) Extensão universitária

A extensão universitária no País assumiu formas diversificadas, tornando-se assim necessária uma melhor definição de sua natureza. Em termos gerais, a extensão tem englobado atividades que envol-

vem estágios curriculares, trabalhos de consultoria e assessoria, ações de assistência e atendimento social a setores carentes, iniciativas de cunho cultural, cursos de diferente teor, treinamentos de capacitação, participação em projetos governamentais e privados, visitas de estudantes a regiões carentes e a *campi* avançados, etc.

No plano do ensino, têm sido desenvolvidos cursos e atividades similares para distintos segmentos sociais, dentro ou fora dos *campi*, cujos conteúdos são adaptados às variadas realidades e nos quais se busca a inovação das metodologias e técnicas de aprendizagem e comunicação.

Na pesquisa, vêm sendo propostas investigações que ampliem o conhecimento das questões sociais e forneçam sugestões concretas de intervenção social. Tem sido enfatizada a necessidade de uma socialização crescente dos resultados.

Diante disso, a Comissão recomenda:

(i) Considerar a extensão como uma dimensão essencial às finalidades das IES, integrada ao ensino e à pesquisa. Efetuar estudos sistemáticos para especificar sua natureza e seu significado para o conhecimento da realidade. Estimular a atuação das IES nas diferentes comunidades e na sociedade em geral, sem perda da sua especificidade.

(ii) Encorajar a participação das IES nos planos e programas de desenvolvimento nacional, regional e local. Sugerir ao MEC e às Secretarias da Educação entendimentos com outros órgãos governamentais, visando à participação das IES em conselhos e colegiados de organismos de desenvolvimento regional e estadual, tais como SUDENE, SUDECO, SUDAM, SUFRAMA e SUDESUL.

(iii) Utilizar bibliotecas, laboratórios, museus, editoras, gráficas, teatros e outros serviços complementares das IES de modo a fazê-los funcionar também como meios de interligação com a comunidade.

(iv) Incentivar o caráter multidisciplinar dos programas e projetos de prestação de serviços às comunidades.

(v) Estimular convênios e projetos com empresas estatais e privadas, a fim de melhor conhecer o mercado de trabalho profissional, de elaborar subsídios para uma política industrial voltada para os interesses nacionais e das maiorias e de produzir inovações tecnológicas, sem prejuízo da autonomia universitária.

(vi) Rever as concepções de cidade universitária como *campus* fechado, abrindo canais que facilitem sua comunicação com a sociedade circundante.

(vii) Assegurar, nas atividades de extensão universitária, os seguintes objetivos: a difusão dos conhecimentos obtidos; a continuidade dos serviços oferecidos à população; a contínua ação recíproca entre a extensão, por um lado, e, por outro, o ensino e a pesquisa.

d) Função social do ensino superior

As instituições universitárias, na maioria dos casos, estão mais voltadas para a sua dinâmica interna do que para a mudança social. A responsabilidade social do ensino superior tem múltiplas dimensões. A sociedade, na medida em que sustenta a Universidade, tem o dever de lhe exigir prestação de contas do ensino e da pesquisa que desenvolve, assim como dos recursos que aplica. Embora nos últimos anos tenha crescido o número de assalariados que frequentam cursos noturnos, a tendência predominante ainda não se alterou: são poucos os que dispõem das condições sócio-econômicas necessárias para o ingresso no ensino superior. A sociedade, de algum modo, deve ser retribuída pela concessão desse privilégio. De resto, as IES concentram uma massa crítica de recursos humanos e materiais que deve ser socializada e difundida. Num país com tantas desigualdades sociais e regionais, cabe à Universidade um papel

importante no esforço para superar essa situação.

Por isso, a Comissão considera necessário:

(i) Integrar a formação profissional com uma formação geral, capaz de ampliar os conhecimentos dos alunos e neles infundir um efetivo compromisso social.

(ii) Estruturar os cursos, currículos e programas de modo a torná-los permeáveis às questões postas pela realidade social; promover pesquisa e atividades de extensão que produzam e difundam os conhecimentos em função das necessidades da maioria da população.

(iii) Expandir e adequar os estágios curriculares como forma de pôr os estudantes em contato com as realidades social e profissional e de relacionar a teoria com a prática.

e) Controle social

A sociedade deve exercer um controle efetivo sobre o tipo de educação veiculada na IES e sobre o modo pelo qual são aplicados os recursos alocados nessas instituições.

Contudo, o controle social apresenta dificuldades. A primeira delas refere-se ao risco de que tal controle possa ferir a autonomia universitária. Porém, na medida em que a autonomia não significa descompromisso do Estado e da sociedade para com a educação, é aconselhável uma participação exógena — sob formas adequadas — no controle das atividades de ensino superior.

Uma segunda dificuldade consiste em estabelecer qual representação da sociedade dispõe de maior legitimidade para exercer o controle social.

Tradicionalmente, esse controle tem sido realizado pelo Estado, através da aprovação dos orçamentos, dos projetos e do exame posterior do emprego das verbas. Coloca-se, de modo mais concreto, a questão de estabelecer qual é a instância

estatal mais adequada para atuar diretamente no interior da IES.

É importante que organismos da sociedade civil participem também do processo de controle social. Verifica-se atualmente, nos conselhos universitários de todas as instituições, a presença de representantes das classes empresariais. Assim, é perfeitamente legítimo e democrático ampliar essa participação da sociedade civil nos conselhos da IES a outros segmentos representativos.

Decerto, o controle social é exercido, de forma ampla, pelas avaliações que a comunidade científica e acadêmica faz das atividades de cada IES, bem como pela imagem e reconhecimento que elas obtêm junto à opinião pública. Contudo, parece-nos importante examinar a possibilidade de formas mais diretas de acompanhamento.

Por isso, a Comissão sugere:

— Estabelecer mecanismos apropriados para que os diferentes setores da sociedade civil possam exercer um efetivo controle social das finalidades das IES, sem com isso afetar a sua autonomia universitária.

f) Revisão dos estatutos e regimentos gerais

Algumas IES já vêm desenvolvendo experiências de elaboração e aprovação de estatutos e regimentos gerais com a participação dos organismos estatutários ou por meio da constituição de colégios especiais. Trata-se de encontrar os meios que assegurem, quando da implementação das presentes recomendações, o equilíbrio entre os diversos processos de democratização e a conservação do vínculo entre mérito acadêmico e compromisso social.

Por isso, a Comissão sugere:

— Que a reformulação dos estatutos e regimentos das IES seja aprovada por colégio especial, integrado pelo conselho universitário e demais conselhos superior-

res e por representantes, eleitos para esse fim, de professores, alunos e servidores técnico-administrativos.

3. Universidades e instituições isoladas de ensino superior

O sistema de ensino superior brasileiro tende a ser pensado, normalmente, em termos universitários: é nas universidades que se supõe a existência conjunta do ensino, da pesquisa e da extensão: são as universidades que recebem autonomia; e os títulos superiores dados pelas instituições de ensino do País são, normalmente, considerados como "universitários". No entanto, a realidade é que cerca de 70% dos estudantes superiores do País estudam em estabelecimentos isolados, sejam eles públicos ou privados; e as próprias universidades tiveram, em sua origem, faculdades superiores isoladas, que se mantiveram com relativa independência até a Reforma Universitária de 1968.

Esta discrepância entre o ideal universitário e a realidade do ensino em estabelecimentos isolados permite dois encaminhamentos. Por um lado, um esforço para levar os estabelecimentos isolados a se unirem em universidades; por outro, um reconhecimento da situação diferenciada que existe, e medidas apropriadas para lidar com ela. Este documento se encaminha no segundo sentido.

a) Os elementos constitutivos das universidades

Uma universidade, tal como entendida no Brasil, reuniria pelo menos os seguintes elementos: (i) ela deveria incluir uma ampla gama de conhecimentos das áreas técnicas e de saúde às humanidades. Este conceito exclui, portanto, universidades dedicadas a áreas específicas de conhecimento, como engenharia, saúde ou ciências sociais; (ii) ela deveria possuir re-

ursos humanos, materiais e técnicos adequados para o ensino e a pesquisa de alto nível; (iii) estes dois elementos servem de base para o terceiro, que é o da autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa.

Na prática, o "status" universitário tem permitido às instituições de ensino superior autonomia na criação de cursos de graduação e pós-graduação, no registro de diplomas e no credenciamento de seus professores. As universidades federais também recebem do governo recursos para uma série de encargos e atividades que normalmente não estão disponíveis para estabelecimentos isolados.

b) Os estabelecimentos isolados

Os estabelecimentos isolados constituem uma categoria abrangente que, na realidade, engloba instituições de tipo completamente distinto. Entre eles, devem ser destacados:

(i) estabelecimentos federais especializados, como faculdades de medicina e engenharia que não pertencem a universidades;

(ii) estabelecimentos isolados particulares;

(iii) estabelecimentos particulares agrupados em federações e associações de diversos tipos, ou vinculados a instituições mantenedoras comuns.

Os estabelecimentos isolados incluem, portanto, tanto instituições de alto nível quanto de qualidade duvidosa; tanto mantidas pelo governo federal quanto por mantenedoras privadas. Seu tratamento legal, no entanto, tem sido similar. Elas não gozam de autonomia didática, e funcionam, supostamente, sob a tutela direta do governo. É provável que, para as instituições de melhor nível, esta tutela seja desnecessária e prejudicial; para outras, ela pode ser insuficiente.

c) Propostas

As propostas aqui indicadas partem do reconhecimento da situação atualmente existente. Parte, igualmente, da idéia de que não tem sentido, na realidade, pretender o enquadramento de toda a educação superior do País no modelo universitário clássico. Por um lado, existem em todo o mundo — e o Brasil não seria exceção — instituições de ensino superior voltadas à formação profissional especializada, e sem pretensão ou intenção de desenvolver atividades de pesquisa. Por outro lado, existem instituições de alto nível que têm todas as condições para a autonomia didática, científica e administrativa, mas que, por sua vocação, não se interessam por atuar em determinadas áreas de conhecimento, e por isto não recebem o título de universidade. Não há dúvida, no entanto, que o requisito da “universalidade de conhecimento”, que fazia parte da definição clássica das universidades tradicionais, já não se aplica da mesma forma nos dias de hoje, quando, por um lado, as diversas áreas de conhecimento quase não se comunicam de fato nas modernas “multiversidades”; e quando, por outro, especializações são inevitáveis, e as divisões clássicas entre humanidades, ciências exatas e ciências biológicas já são precárias.

Diante desta situação, a Comissão apresenta as seguintes propostas:

(i) Caberá ao Conselho Federal de Educação renovado o reconhecimento do “status universitário” de instituições de ensino superior no Brasil, para efeitos de obtenção da autonomia didática, administrativa e financeira.

(ii) A autonomia universitária tem sido, até aqui, limitada de fato pelo controle administrativo e financeiro, por um lado, e pelo reconhecimento de seus cursos pelo Conselho Federal de Educação por outro. Esta autonomia deve, portanto, ser ampliada, dando às instituições universitárias plena capacidade de gestão

administrativa e financeira e de criar e reconhecer seus próprios cursos. Além disto, as universidades deverão também assumir um papel importante na supervisão e acompanhamento acadêmico dos estabelecimentos de ensino isolados.

(iii) A prerrogativa de as universidades supervisionarem o funcionamento de estabelecimentos isolados também deveria ser assumida gradualmente, por autorização do CFE, mediante a criação de mecanismos específicos para este fim.

(iv) As universidades particulares também deveriam contar com autonomia didática e administrativa em relação às instituições mantenedoras, semelhante à autonomia das universidades federais e estaduais em relação aos respectivos governos.

(v) O reconhecimento do “status” universitário deve basear-se, essencialmente, na capacidade de auto-gestão acadêmica e administrativa dos estabelecimentos de ensino, o que implica a existência de pesquisa de alto nível e correspondentes recursos técnicos, humanos e administrativos. O requisito formal da abrangência deve ser abandonado, terminando assim a equivalência equivocada entre “universidade” e “universalidade”; o “status” universitário pode ser concedido tanto a universidades clássicas como, por exemplo, a Institutos de Tecnologia ou de Ciências Médicas de alto nível e grande complexidade.

(vi) Instituições isoladas que não tenham condições ou vocação para se constituir em universidades deveriam obter um “mandato universitário” de universidades geograficamente próximas, sejam elas públicas ou privadas. Isto significa que estas instituições seriam “acreditadas” (reconhecidas) por estas universidades, e funcionariam sob sua supervisão acadêmica. Esta supervisão deveria se exercer de diversas formas:

- por convênios de cooperação técnica e didática entre as universidades

- e os estabelecimentos isolados;
- pela aprovação dos currículos, instalações e professores das faculdades isoladas pela universidade;
 - pelo registro dos diplomas dos estabelecimentos isolados pelas universidades.

A idéia básica é que os diplomas expedidos pelos estabelecimentos isolados sejam validados pelas universidades, não somente do ponto de vista formal (como já ocorre hoje com o registro de diplomas nas universidades federais), mas quanto a sua qualidade, de maneira tal que a Escola X, por exemplo, possa anunciar que funciona sob a supervisão e com o endosso da Universidade Z. Esta supervisão deveria ser feita pelos respectivos departamentos ou faculdades, e ser objeto de convênios que despertassem, nas universidades, interesse pela tarefa.

(vii) Outra alternativa, não excludente em relação à anterior, seria a criação de redes nacionais ou regionais de instituições isoladas, que funcionassem sob regime de supervisão comum. A idéia principal, aqui, seria que a integração dos diversos estabelecimentos de ensino se desse pela área de conhecimento, e não pela proximidade geográfica de estabelecimentos distintos. Estas redes nacionais ou regionais deveriam ter seus órgãos normativos próprios, formados com participação das universidades e dos Ministérios e Secretarias da Educação, além de associações, conselhos profissionais e outros setores interessados naquela área específica de conhecimento. A estes órgãos normativos caberia a supervisão e o credenciamento dos estabelecimentos isolados a ele subordinados.

(viii) Lugar especial deve ser ocupado por Institutos Superiores de Tecnologia, cuja criação a Comissão sugere que seja examinada pelas autoridades governamentais a partir de uma avaliação adequada da experiência limitada que o País já possui neste campo. É ilustrativa, no caso,

a experiência da França, que desde quase vinte anos tem uma rica prática neste sentido. Lá, os cursos são concentrados em dois anos ou quatro semestres, abertos aos titulares de certificados de conclusão de nível médio e correspondem a cerca de 2.000 horas de cursos e trabalhos, com estágios obrigatórios no último semestre. A sugestão para o Brasil é que estes institutos tenham a duração de três anos, e se dediquem à formação de especialistas em tecnologia clássica e avançada em todas as áreas de conhecimento (tecnologias físicas, de biologia aplicada, de energia, de informática, de comunicação e documentação, químicas, e elétrica e eletrônica), bem como as mais ajustadas às regiões em que os institutos se localizem. Estes institutos podem ser criados junto a universidades, mas também de forma isolada, e sob coordenação e supervisão de organismo federal especificamente capacitado para isto, constituído com a participação dos Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia e Indústria e Comércio.

(ix) As duas formas de acreditação e supervisão acadêmica sugeridas acima (itens vi e vii) não implicam ingerência nos aspectos administrativos e financeiros das instituições isoladas que delas participem. No entanto, é claro que a retirada desta acreditação deverá trazer consequências, que irão desde a perda de validade dos títulos até a inabilitação para o recebimento de eventuais subsídios públicos, incluindo eventualmente a interdição governamental.

Com estas medidas, a autonomia universitária seria revigorada, o controle de qualidade dos estabelecimentos isolados passaria a se dar de forma efetiva e descentralizada, e todo o sistema de ensino superior do País se beneficiaria.

4. Ensino público e ensino particular

A questão do ensino público *versus* ensino privado, que no passado se confundia com a polêmica entre liberalismo

e estatismo, necessita hoje ser colocada em outro patamar de reflexão. Nossa história mostra, desde seus primórdios, a presença ativa do ensino particular, com destaque para o ensino religioso. Ainda que tenham existido e persistam avaliações divergentes sobre seu papel, o fato é que as Constituições anteriores sempre garantiram, de uma forma ou outra, a convivência da educação pública com a privada.

Na atual Constituição, o ensino privado está mais uma vez assegurado, sendo garantida a liberdade de ensino, condicionada à sua fiscalização pela autoridade pública. Ela também atribui à competência legislativa federal a prerrogativa de estabelecer as "diretrizes e bases da educação nacional". Dados levantados pelo Ministério da Educação para 1983 registram a existência de 615 instituições de ensino superior privadas, com 60% do total de matrículas, contra 253 instituições públicas atendendo os 40% restantes.

O crescimento do setor privado nos últimos anos suscita interrogações sobre o equilíbrio do conjunto. Há setores que criticam a tendência privatizante, que teria sido estimulada pela política educacional do governo federal; há os que defendem o ensino público e gratuito em todos os níveis; e há, ainda, os que defendem o ensino privado como legítimo, exercendo função essencial no sistema educacional brasileiro. Esta questão necessita ser examinada à luz da enorme variedade de situações e regiões geográficas em que surgiram e se desenvolveram as instituições de ensino privadas, o que impede que ela seja tratada a partir da idéia de um modelo único para o ensino superior em todo o País.

a) Semelhanças e diferenças entre os dois sistemas de ensino

Existe uma série de características que afetam de maneira similar tanto o ensino

público quanto o privado. Entre elas podemos citar (i) a pouca integração entre o ensino, pesquisa e extensão; (ii) o verticalismo nas relações do poder; (iii) o distanciamento das universidades em relação à realidade nacional, regional e local; (iv) ociosidade no uso de recursos; (v) baixa produtividade no desempenho de atividades acadêmicas de uma forma geral. Existem, é claro, exceções localizadas em algumas instituições, ou unidades dentro delas, em ambos os setores, e diversas regiões do País. Em alguns casos, instituições privadas desenvolvem programas de pesquisa, produção acadêmica e formação profissional de alto nível, aproximando-se assim das melhores instituições públicas; ao mesmo tempo, a deterioração real dos salários dos professores das universidades públicas e a falta de recursos materiais e físicos têm aproximado muitas instituições federais das dificuldades experimentadas pelas instituições privadas.

Por outra parte, existem importantes diferenças de desempenho entre os dois setores, reveladas por indicadores estatísticos de vários tipos. O ensino público se destaca pela produção de pesquisas e pela melhor infra-estrutura de apoio para os professores, alunos e funcionários, e por exibir números muito maiores de alunos por professores e funcionários. O ensino privado exhibe custos inferiores na relação professor/aluno e funcionário/aluno e nos custos por aluno.

Algumas das principais diferenças entre o ensino público e privado podem ser observadas no quadro a seguir.

Os dados mostram que o ensino particular é o grande responsável pela formação de professores para o ensino de primeiro e segundo grau (cursos de licenciatura), particularmente nas áreas de ciências sociais e humanas e em letras. É de se supor também que um número significativo dos cursos em ciências biológicas e exatas no setor privado seja de formação de professores de nível de 2º grau e não

	Ensino Público	Ensino Privado
Total de alunos	39,2%	60,8%
Total de professores	57,9%	42,1%
Áreas de conhecimento (número de alunos):		
C. Biológicas e Saúde	56,7%	43,3%
C. Exatas e Tecnológicas	42,7%	57,3%
C. Agrárias	86,3%	13,7%
C. Humanas e Sociais	25,4%	74,6%
Letras	34,1%	68,2%
Artes	49,4%	50,6%
Alunos em cursos de licenciatura	30,7%	69,3%

Fonte: Raul Tramontin e Ronald Braga, "O Ensino Superior Particular no Brasil; Traços de um Perfil". Em Cândido Mendes e Cláudio Moura Castro, (org.), *Qualidade, Expansão e Financiamento do Ensino Superior Privado*. ABM/Educam, 1984 (dados de 1980).

de médicos ou engenheiros. As licenciaturas em ciências humanas e letras não exigem, em geral, equipamentos e materiais pedagógicos dispendiosos, e permitem um grande número de alunos por professor. No entanto, existem instituições particulares com programas de qualidade em pesquisa, produção acadêmica e formação profissional de alto nível.

b) Recursos públicos para escolas particulares

A deterioração progressiva da situação econômico-financeira do setor privado, agravada pela migração de seus alunos a instituições públicas, pelo controle governamental de seus preços, pela ausência de incentivos fiscais à educação paga (exceto as deduções do imposto de renda) e pela eliminação de bolsas de estudo do salário-educação, tem colocado na ordem do dia a questão do subsídio público ao ensino superior privado. Algumas universidades privadas, entre as quais o subconjunto das universidades particulares confessionais, tendo em conta seu porte e as atividades que desenvolvem nas áreas de pesquisa, ensino e pós-graduação e serviços na área social, procuram definir-se como "comunitárias" e reivindicar para si um tratamento especial por parte do governo. Es-

tas universidades enfrentam uma situação sem saída enquanto permanecerem as atuais condições de conflito entre, por um lado, as reivindicações de professores e funcionários por melhores salários e condições de trabalho e, por outro, demandas dos alunos por menores custos ou congelamento de taxas e mensalidades. Para tentar contornar essa situação, universidades católicas propuseram a criação de um sistema especial que lhes permitisse receber verbas orçamentárias federais, evitando assim a imprevisibilidade gerada pelas oscilações e atrasos nos poucos subsídios que lhe são propiciados.

Enquanto o setor privado enfrenta estes problemas, no setor público critica-se duramente a tendência privatizante da política educacional dos últimos anos, o descaso do governo para com a rede pública de ensino, a queda acentuada dos recursos recebidos, favorecendo a saída de professores para as empresas e para a rede privada, gerando o desestímulo e levando à perda de qualidade do ensino. Nesta perspectiva, o subsídio ao ensino privado é visto como prejudicando ainda mais um ensino público já depauperado.

Diante desse quadro e da necessidade de serem estabelecidas diretrizes que possam ser rapidamente implementadas, a

Comissão faz as seguintes recomendações gerais:

(i) Que a nova Constituição assegure a responsabilidade do Estado pela educação em todos os seus níveis;

(ii) Que a nova Constituição mantenha a liberdade de ensino e o pluralismo de pensamento, possibilitando a iniciativa particular nos diferentes ramos de ensino;

(iii) Que a nova Constituição assegure a manutenção e a expansão quantitativa e qualitativa do ensino público em todos os níveis do ensino, visando à sua democratização;

(iv) Que sejam garantidos e tornem-se disponíveis recursos adequados à educação nos montantes atribuídos pela Emenda Calmon à União, Estados e Municípios, considerando-se esta garantia como preceito constitucional;

(v) Que os recursos públicos destinados às instituições de ensino superior sejam geridos de forma democrática, com participação da comunidade universitária e garantindo-se sua utilização no interesse público.

Tendo em vista a existência de instituições particulares de porte e padrões de qualidade reconhecidos, e que vêm sendo subsidiadas pelo Estado de forma aleatória, a Comissão faz as seguintes recomendações específicas:

(i) Que seja criada, por lei, a possibilidade de que instituições particulares de ensino superior reconhecidas pelo seu padrão de qualidade sejam consideradas como entidades de utilidade pública educacional, para efeito de obtenção de recursos públicos. A legislação deverá estabelecer:

— os requisitos mínimos exigidos para seu reconhecimento como entidade desta natureza;

— a forma pela qual este reconhecimento será feito. Em princípio, esta função deverá estar sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação, reformulado no sentido proposto pela Comissão;

— os mecanismos de acompanhamento que assegurem a permanência dos requisitos de qualidade exigidos.

(ii) Que as instituições privadas que recebam apoio público na forma indicada acima tenham suas atividades sujeitas a controle social efetivo;

(iii) Que o crédito educativo seja ampliado e o sistema de bolsas de estudo expandido, segundo critérios a serem estabelecidos pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

c) Instituições mantenedoras

O papel desempenhado pelas instituições mantenedoras de estabelecimentos de ensino privado tem sido questionado, quanto à sua interferência acadêmica e administrativa nas instituições, assim como quanto a seu relacionamento com as autoridades e setores do Ministério da Educação, Secretarias e agências financiadoras. As críticas mais incisivas se dirigem ao cerceamento que exercem sobre a autonomia acadêmica, assim como aos eventuais usos de artifícios legais na gestão de recursos, com orçamentos que permanecem normalmente desconhecidos pela comunidade acadêmica interessada. No caso de instituições confessionais, coloca-se a questão de eventual limitação da liberdade acadêmica, com o objetivo de preservar a orientação doutrinária ou filosófica da mantenedora. Esta questão tem levado muitas destas mantenedoras a não aceitarem a criação de associações de professores e funcionários, frustrando desta forma o processo de democratização interna de suas instituições. Sem prejuízo da necessidade de um exame mais profundo desta questão, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

(i) as mantenedoras devem respeitar a autonomia universitária e aceitar e estimular a democratização das IES sob sua responsabilidade;

(ii) as mantenedoras em que prevalece a direção centralizada em pessoas físicas devendo rever seus estatutos de forma a assegurar a participação de representantes dos vários setores da instituição mantida;

(iii) o custeio do ensino privado deve ser atendido com contribuições dos alunos e das comunidades envolvidas, e com recursos próprios das entidades mantenedoras.

5. Reformulação do CFE

O Conselho Federal de Educação, tal como os colegiados que o antecederam desde 1911, é um órgão de assessoramento do governo, de caráter técnico, integrado na estrutura do Ministério da Educação. Sua atual competência é múltipla. Participa do controle da expansão do sistema federal de ensino superior, mediante pareceres sobre autorização e reconhecimento de cursos de instituições privadas, reconhecimento de cursos públicos e de universidades, e credenciamento de cursos de mestrado e doutorado. Exerce, igualmente, o controle de legalidade no sistema federal, por intermédio de recursos de decisões finais das IES e propostas de intervenção em casos de grave irregularidade, após inquérito administrativo, cabendo ao Ministro da Educação designar o interventor. Goza, ainda, de poder normativo em matérias específicas indicadas em lei.

O provimento dos cargos de conselheiro — que hoje é de livre escolha do Presidente da República — deve recair em pessoas de “notável saber e experiência” em matéria de educação, atendendo a critério de distribuição representativa das diversas regiões do País, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular.

No entanto, a experiência acumulada na prática da atual competência e composição do CFE, no juízo de expressiva maioria dos que participam da atividade educativa, tem revelado que ele deixou de

ser representativo dos movimentos e dos ideais reclamados pela comunidade acadêmica.

A discricionariedade na escolha de seus membros, apesar do pressuposto de notável saber e experiência em educação, e da observância de critérios de distribuição regional ou por níveis de ensino, retirou-lhe a plena legitimidade como expressão dos diversos componentes do universo do ensino superior. Além do mais, expôs o CFE a nomeações decorrentes das mais variadas pressões políticas e de critérios às vezes duvidosos.

Assim, o CFE vê hoje abalada sua credibilidade perante a comunidade acadêmica, enquanto órgão responsável pelo desempenho qualitativo do sistema de ensino em todos os graus. Embora sua competência legal tenha sido ampliada progressivamente nos últimos dezessete anos, disso não decorre que o CFE tenha contribuído decisivamente para a melhoria do sistema brasileiro de educação. Tanto a legislação ordinária e constitucional, como sua prática, foram incapazes de torná-lo imune a interesses corporativistas, levando-o a configurar os saberes de forma a que viessem a servir à regulamentação das profissões e a clivagens do mercado de trabalho. Nisso, convém salientar, também as universidades detêm parcela de responsabilidade.

São essas as razões pelas quais se impõe criar mecanismos novos e eficazes que possam acender um sopro autêntico de renovação. Um CFE reformulado e dinâmico poderá converter-se em viga mestra no processo de revitalização, reorganização e resgate da legitimidade do sistema nacional de educação, abrindo caminho, por um lado, para uma efetiva autonomia do ensino superior e, por outro, zelando pela melhoria de seus padrões de qualidade.

No entanto, uma reforma dessa amplitude somente será produtiva quando obter apoio e colaboração no cumprimento

de seus novos objetivos. E estes, por sua vez, somente poderão ser alcançados de modo pleno se estiverem relacionados a demandas e anseios vigentes no País. Tais anseios e demandas são basicamente inspirados por três fontes:

— os movimentos dos docentes, estudantes e funcionários, os quais ultrapassam seus interesses específicos para trazerem idéias ao debate sobre o ensino superior;

— a rede universitária de ensino, conservando a tradição e produzindo novos conhecimentos;

— a administração governamental, procurando equacionar os problemas da educação como um todo e como parte do processo de desenvolvimento nacional; tal administração se relaciona com os grupos pensantes tanto para recrutar seus membros quanto para auir, neles, sua legitimidade.

Face a essas considerações, a Comissão apresenta a seguinte proposta de reestruturação do CFE:

(i) No tocante à competência, deve o CFE ser liberado de atribuições rotineiras, cabendo-lhe fixar diretrizes a serem executadas, em casos concretos, por órgão adequadamente habilitado na administração superior do MEC.

O CFE deverá exercer, basicamente, atividades de assessoramento ao Governo Federal no planejamento nacional e na política de desenvolvimento da educação, inclusive em matéria orçamentária e de financiamento. Sua presença deve ser a de um fórum privilegiado de estudo e diagnóstico da realidade educacional e de orientação dos programas setoriais de governo que devem atender, em sua plenitude, às demandas da sociedade.

Para que possa desempenhar esses papéis, o CFE terá de estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados — mecanismos esses que so-

mente terão legitimidade se forem inter pares. Apenas assim é que o CFE, isento de influências indébitas, poderá servir de canal de comunicação e de informação entre o governo e a comunidade acadêmica para a proposição de políticas educacionais de médio e longo prazo.

(ii) No tocante à composição, os imperativos de representatividade de todo o sistema de ensino brasileiro exigem maior participação da comunidade na escolha dos membros do CFE. Com esse propósito, sugere-se que o colegiado seja elevado a trinta membros, de notório saber na área da educação, escolhidos de tal forma que se estabeleça um equilíbrio de representantes das diversas regiões do País, por um lado, e dos ensinos de 1º, 2º e 3º graus, por outro.

A escolha desses membros, a serem nomeados pelo Presidente da República, obedecerá aos seguintes critérios:

a) 10 professores, representantes das universidades, escolhidos a partir de lista tríplice elaborada por um colégio eleitoral composto por elas;

b) 8 personalidades de reconhecido valor acadêmico e científico, indicadas a partir de listas tríplices elaboradas pelas sociedades científicas de âmbito nacional, especificadas para esse fim pelo Governo Federal;

c) 4 representantes das escolas superiores isoladas, escolhidos a partir de listas tríplices formuladas por um sistema de consultas;

d) 4 representantes do 1º e 2º graus, indicados pelo Ministro da Educação;

e) 4 representantes indicados, respectivamente, pelas entidades nacionais de docentes do ensino superior, de docentes de 1º e 2º graus, dos estudantes universitários e dos servidores técnico-administrativos.

O mandato dos conselheiros será de quatro anos, permitida uma recondução, salvo o dos representantes especificados na alínea "e", que será de dois anos.

(iii) Respeitadas as diferenças regionais e as especificidades dos ensinos de 1º e 2º graus, os Conselhos Estaduais de Educação terão de se adaptar aos princípios que inspiram a proposta de reforma do CFE.

6. A avaliação do desempenho na educação superior

a) *A necessidade da avaliação: a ausência de padrões*

Um dos problemas mais graves do ensino superior brasileiro nos dias de hoje é que lhe faltam parâmetros. O ensino é bom? Tem melhorado ou piorado? É melhor nas instituições públicas ou nas privadas? Em São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais ou Rio Grande do Sul? Nas áreas técnicas, humanas ou biológicas? Mais ainda, é melhor ou pior de que ponto de vista? Da preparação dos alunos para o mercado de trabalho? Da formação de profissionais polivalentes? Da formação humanística e crítica? E quais as relações que existem entre estas dimensões? Será que um ensino mais profissionalizante é necessariamente menos polivalente ou crítico do que o de tipo geral? E finalmente: de que depende a qualidade, seja qual for a sua definição: da formação pedagógica dos professores? Da pesquisa que a instituição realiza? Da formação prévia e origem social dos alunos? Da existência de equipamentos, sala de aulas, bibliotecas, computadores? Dos currículos mínimos? Da bibliografia utilizada?

Quase todos os que se interessam pelo ensino superior têm opiniões sobre estes assuntos: estas opiniões, no entanto, variam, e não há como distinguir o que é verdadeiro do que é simples resultado de preconceitos ou generalizações apressadas.

A ausência de parâmetros afeta o ensino superior sob muitos pontos de vista. Para o governo, ela não permite que se te-

na uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Para professores e administradores educacionais, ela impede que saibam exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras. Para o candidato à universidade e sua família, a escolha de uma escola superior e de uma profissão é como uma loteria: os alunos decidem suas carreiras baseados em fragmentos de informação, o que explica, em parte, a grande frustração e um certo ceticismo que acabam permeando o sistema universitário do País.

Existe hoje, no Brasil, uma crescente consciência sobre a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação do ensino superior. Esta necessidade é sentida pela administração federal, para a distribuição racional de seus recursos; pelas universidades públicas, que necessitam conhecer a si próprias, e confrontar com dados objetivos as críticas que freqüentemente recebem; pelas IES privadas, que necessitam evidenciar a qualidade de seu desempenho e a sua eficiência no uso de recursos; pelos estudantes e suas famílias, que não podem mais contar com resultados positivos de seus investimentos em educação superior, se mal direcionados.

b) *Avaliar o que?*

Não é por acaso que os parâmetros de avaliação sejam tão problemáticos. As instituições de ensino superior são plurifuncionais, ou seja, buscam objetivos freqüentemente conflitivos ou pelo menos não totalmente coincidentes, e convivem normalmente com a ambigüidade. Ensino geral, ensino especializado, formação de elites, mobilidade social, pesquisa científica, transmissão de valores culturais, ambiente de convivência entre gerações, trabalhos de extensão comunitária, compensação das deficiências do ensino secundá-

rio — esta é somente uma lista parcial das funções que as IES, em seu conjunto, tratam de desempenhar ao mesmo tempo. Isto significa que elas não podem ser submetidas aos mesmos padrões de avaliação típicos de instituições unidimensionais — como as empresas, voltadas para o lucro, ou projetos de engenharia, voltados para a realização de uma obra específica com o máximo de qualidade e o mínimo de tempo e custos.

No entanto, a experiência internacional mostra que, ainda que a avaliação não seja simples, os diversos países têm noções bastante claras sobre o desempenho de suas instituições de ensino sob diversos aspectos, e não funcionam tão às cegas quanto o Brasil. Uma lista parcial de formas de avaliação inclui as seguintes modalidades:

b.1) Avaliação dos cursos

(i) Avaliação por especialistas segundo áreas de conhecimento. Por este mecanismo, os diversos cursos em determinadas áreas são avaliados por uma comissão de especialistas, que se utilizam de informações de vários tipos para chegar a uma opinião. Na maioria dos casos, esta avaliação é feita de forma reputacional, ou seja, os especialistas explicitam a reputação que os diferentes cursos gozam em seu meio. O Brasil tem tido algumas experiências interessantes de avaliação desse tipo, por exemplo, na área de engenharia, e a Secretaria de Educação Superior iniciou, recentemente, uma experiência em escala nacional.

(ii) Avaliação dos recursos físicos, financeiros e pedagógicos das IES. Esta abordagem permite aferições quantitativas bastante complexas, cujo impacto sobre a qualidade do ensino, no entanto, nem sempre é muito claro, inclusive porque os dados normalmente se referem às instituições de ensino como um todo, que podem conter em seu interior cursos de qualidade muito distinta.

(iii) Indicadores de eficiência de diversos tipos: alunos por professor, taxas de desistência e repetência, custos financeiros por aluno e professor, etc. Os problemas com estes dados são semelhantes aos do item anterior.

b.2) Avaliação dos alunos

(i) Avaliação da demanda. Consiste, basicamente, em avaliar os cursos pela demanda de alunos, assim como pela qualidade ou formação anterior que estes alunos possuem. A suposição é que os cursos com mais candidatos, e candidatos mais qualificados, são superiores aos menos demandados, ou demandados por pessoal menos qualificado. Esta suposição só é realmente válida se o “mercado” dispuser de melhores informações sobre o “produto” que as IES oferecem, e se houver mobilidade para que os estudantes possam buscar, nas várias regiões do País, as instituições que preferem. Este tipo de indicador é bastante utilizado nos Estados Unidos, onde a qualificação dos candidatos é medida por testes padronizados nacionalmente (o *Scholastic Aptitude Test*). Ele permite, inclusive, verificar as tendências da demanda no tempo, e a própria variação da qualificação global dos candidatos. No Brasil, o que existe de semelhante são os estudos feitos esporadicamente com dados dos concursos vestibulares integrados das grandes capitais.

(ii) Avaliação comparativa dos formados. Por este procedimento, todos os alunos formados em determinada área de conhecimento (ou uma amostra deles) são submetidos a testes padronizados, que permitem aferir o quanto sabem. Este é, possivelmente, o melhor indicador de desempenho dos cursos. Sua dificuldade principal consiste em institucionalizar a aplicação dos testes, que em alguns países assume a forma de “exames de Estado” ou de exames realizados por conselhos e outros tipos de associação profissional.

(iii) Avaliação das oportunidades de trabalho. Nesta análise, amostras de formados são pesquisadas em um esforço para determinar em que medida sua formação superior influencia ou não suas oportunidades de carreira. Quando combinados com dados curriculares e de origem sócio-econômica, este tipo de pesquisa permite avaliações bastante finas sobre o peso relativo do desempenho educacional na determinação das carreiras. O INEP tem apoiado, já há alguns anos, a realização de estudos deste tipo.

b.3) Avaliação dos professores

(i) Avaliação da pesquisa e da pós-graduação. Este é, sem dúvida, o tipo de avaliação mais desenvolvido em todo o mundo, e onde o Brasil já possui excelente experiência, levada a cabo pela CAPES. O problema, no entanto, é que a qualidade dos professores dos programas de pós-graduação não é necessariamente um bom preditor da qualidade do ensino de graduação, dada a separação que freqüentemente existe no Brasil entre estes dois níveis.

(ii) Avaliação reputacional dos professores. Consiste em verificar a reputação dos professores entre seus colegas, por uma parte, e entre os alunos por outra. Avaliações de professores por alunos são muito comuns, mas seu sentido real é bastante problemático, já que estão sujeitas a fatores que não expressam, necessariamente, resultados pedagógicos a longo prazo. Além disto, estas avaliações dificilmente permitem comparações interinstitucionais, a não ser como indicadores bastante imprecisos de simpatia e satisfação.

b.4) Avaliação didático-pedagógica do ensino

Esse tipo de avaliação envolve a difícil correlação entre o domínio do conteú-

do das matérias ministradas e as habilidades didático-pedagógicas do professor. Compreende vários aspectos, como a relação do professor com o aluno em sala de aula, a preparação de aulas e provas, etc. A avaliação didático-pedagógica é essencialmente qualitativa, dando pouca margem a comparações e generalizações.

b.5) Avaliação de servidores técnicos e administrativos

Consiste em verificar o desempenho funcional, tendo em vista a subordinação das atividades administrativas às atividades acadêmicas. É necessário distinguir, aqui, entre os servidores técnicos especializados, que trabalham no apoio às atividades de pesquisa, laboratórios, bibliotecas, etc., e o pessoal administrativo propriamente dito. A avaliação dos técnicos especializados tem implicações diretas para a qualidade da pesquisa e da capacidade das instituições proporcionarem ensino experimental e laboratorial; a avaliação dos técnicos administrativos tem implicações para o funcionamento organizacional das instituições.

b.6) Avaliação das carreiras

O enfoque, aqui, passa da comparação entre cursos na mesma área de conhecimento para a comparação entre carreiras — sua reputação, demanda, custos e, sobretudo, os resultados que proporciona a seus formados. Os dados, em princípio, não são distintos dos anteriormente referidos.

c) A política da avaliação: quem avalia?

Pelas suas implicações, pelo público e interesses que envolve, o processo de avaliação tem um importante componente político. Para que tal processo tenha efeito, é necessário não só que o trabalho seja tecnicamente bem feito, mas que seja

considerado legítimo por parte significativa do sistema de ensino superior e da opinião pública relevante. Algumas respostas alternativas à questão de "quem avalia?" são as seguintes:

c.1) Auto-avaliação. Por este processo, são as próprias instituições de ensino superior que se avaliam. As vantagens deste procedimento são os níveis de participação e aprendizagem gerados no processo e a grande legitimidade dos resultados entre os participantes. Por outro lado, esta abordagem tende a perder de vista um aspecto central de qualquer avaliação, ou seja, o estabelecimento de padrões externos de comparação.

c.2) A avaliação governamental. As vantagens são a disponibilidade de recursos e a autoridade de que os resultados são revestidos, que é função da própria autoridade, formal e informal, de que goza a administração. A experiência demonstra, no entanto, que as informações de que dispõem as administrações dificilmente permitem conclusões satisfatórias sobre a qualidade dos cursos. Isto se deve, em parte, à qualidade nem sempre adequada dos dados; mais fundamentalmente, no entanto, informações de tipo "objetivo" normalmente obtidas por repartições governamentais são inadequadas para o tipo de resultados que se deseja. Por isto, os melhores sistemas governamentais de avaliação são os que combinam estes dados com aqueles proporcionados pela própria comunidade.

c.3) Avaliação pela comunidade. Aqui, a avaliação é feita por pessoas ligadas à profissão ou disciplina acadêmica dos cursos. Em muitos países, este tipo de avaliação é feito regularmente pelas associações profissionais e científicas, ou por órgãos governamentais e instituições de pesquisa que se valem de comissões especializadas. É um dos tipos mais satisfatórios de avaliação, ainda que sujeito a conhecidos "efeitos de halo" (quando a qualidade de alguns cursos, ou da Universidade como

um todo, é generalizada para os demais cursos) e de prestígio (quando reputações, boas ou más, permanecem no tempo apesar das transformações da realidade).

c.4) Avaliações independentes. São avaliações feitas por instituições que não dependem nem do governo, nem da comunidade profissional, nem das universidades. A vantagem potencial é a isenção, decorrente do prestígio científico e técnico da instituição que realiza o trabalho. A desvantagem é a dificuldade eventual dessas instituições obterem as informações e o envolvimento da comunidade profissional e científica no processo avaliativo.

d) Conclusão: o início de um processo

Esta análise buscou mostrar a necessidade e a complexidade técnica e política dos processos avaliativos do ensino superior. Nenhuma das metodologias acima indicadas é auto-suficiente, e nenhum dos agentes mencionados pode, sozinho, se encarregar de todo o processo. É necessário, para que o ensino superior brasileiro se desenvolva e melhore seu desempenho, que a idéia de avaliação ganhe corpo entre todas as partes envolvidas e que comece a ser posta em prática sob as mais variadas formas. Será normal, neste processo, que surjam resultados distintos, que em muitos casos refletirão, simplesmente, a pluralidade de valores e perspectivas que coexistem na educação superior do País.

Por isto, a Comissão entende que deve caber ao Conselho Federal de Educação, uma vez renovado nos termos por ela propostos, a missão de tomar a iniciativa e dar legitimidade e respeitabilidade aos processos de avaliação que venham a ser desenvolvidos. Isto não significa que o Conselho deva fazer, ele mesmo, as avaliações, nem que deva desencadear ao mesmo tempo todas as alternativas aqui indicadas. Experiências ora em andamento no

Ministério da Educação devem ser estimuladas e avaliadas; programas de estímulo à auto-avaliação pelas universidades devem ser criados; e outras iniciativas podem surgir. O essencial é fazer com que estes trabalhos sejam desenvolvidos de diversas formas — pelo próprio Conselho, pelo Ministério da Educação, pelas universidades, por instituições e equipes independentes —, e que os resultados obtidos sejam utilizados em benefício da educação superior brasileira.

7. Financiamento do ensino superior

O ensino superior brasileiro, público e privado, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade, que a crise econômica só fez acentuar. São múltiplos os papéis efetivamente desempenhados pelas instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e particulares. É preciso aprender a conviver com esta diversidade de formas e funções, extraindo-se dela o melhor proveito, sem querer forçar uniformidades institucionais.

Embora a autonomia universitária seja imprescindível, ela não deve servir de motivo para a omissão do governo federal na análise da eficiência dos recursos aplicados, nem para a adoção de uma política passiva de provimento dos recursos necessários à manutenção das IES em seus baixos níveis atuais de produtividade.

Na expectativa da plena aplicação da Emenda Calmon, a Comissão procurou definir os problemas de financiamento do ensino que merecem atenção prioritária, discutiu as alternativas apresentadas e formulou recomendações, sem perder de vista os objetivos maiores de democratização do acesso às instituições que preparam as elites dirigentes do País.

a) Falta de autonomia e flexibilidade administrativa do ensino superior público

Nossas instituições públicas de ensino superior, inclusive os hospitais de ensino,

têm padecido do mesmo mal sofrido pelas demais organizações de serviço público: seu corpo administrativo tem sido estimulado a pautar sua conduta por normas e rotinas impostas de fora para dentro. Tudo o que lhes tem sido cobrado diz respeito ao cumprimento de formalidades, e nada ou quase nada é cobrado quanto à obtenção de resultados, dentro de políticas ou objetivos mais amplos. Como consequência, não há incentivo nem à criatividade e à ação inovadora, nem ao bom desempenho operacional. Se, por exemplo, uma universidade aumenta sua captação de recursos próprios, parcela correspondente de recursos do Tesouro lhe é subtraída a título de economia, inutilizando seus esforços por recursos adicionais.

As instituições particulares e municipais dedicadas à educação superior exibem níveis de custos por aluno e relações professor em exercício/alunos matriculados bem inferiores aos das instituições públicas federais e estaduais. Decerto não é possível avaliar a qualidade do ensino por tais parâmetros. Vários outros fatores devem ser considerados. Entre eles, a infra-estrutura de serviços para professores, alunos e funcionários, que existe nas instituições públicas federais e estaduais, mas freqüentemente inexistente nas escolas particulares isoladas.

A Comissão observou, ainda, uma grande disparidade de custo por aluno entre as instituições federais de ensino superior, bem como a necessidade da adoção de critérios mais objetivos para as dotações orçamentárias. As atuais formas de alocação de recursos, por meio de critérios incrementalistas e de uma política de fato consumado, fomentam as distorções acumuladas ao longo dos anos, premiando as administrações menos eficientes.

Por causa da visão limitada das antigas Inspetorias Gerais de Finanças e das atuais CISETS, os orçamentos das instituições de ensino federais deixaram de ser

um instrumento útil para o planejamento e a análise de custos-benefícios, tornando-se meros mecanismos de controle contábil.

Por tudo isso, a Comissão apresenta as seguintes propostas:

(i) Ativação de uma sistemática de orçamento por centros de custos, com identificação de funções e programas, para permitir, em nível decisório central, a visualização das ações desenvolvidas nas unidades e escolas superiores, e para possibilitar às próprias administrações das instituições uma percepção adequada das atividades que desenvolvem.

(ii) Concessão de autonomia financeira, condicionada a um maior comprometimento com padrões de qualidade e produtividade. Um dos caminhos para o redimensionamento das verbas do governo para o ensino seria o estabelecimento de módulos padrões de custo. A partir das práticas de instituições públicas ou privadas de excelência, seriam estabelecidos custos máximos admissíveis nas diversas funções e programas. Unidades e instituições que superassem esses custos deveriam adequar-se aos mesmos num prazo não inferior a dois exercícios financeiros, a fim de poderem continuar a utilizar o dinheiro do contribuinte em suas atividades. Atingidos os padrões de custo, as unidades e instituições teriam toda a liberdade de utilizar como bem entendessem o dinheiro economizado. A excelência, portanto, deve ser um pré-requisito para a autonomia.

(iii) Grande parte das instituições federais de ensino superior dispõe de uma infra-estrutura docente e administrativa capaz de absorver e sustentar uma maior oferta de vagas, com redução das exageradas relações professor/aluno hoje existentes. A partir de uma decisão política, uma razoável expansão poderia ser implantada em certas áreas, desde que ocorra um aporte maior de recursos para outros custeios e itens específicos de capital,

com melhor aproveitamento do pessoal docente existente.

(iv) Expansão do crédito educativo, de forma a democratizar o acesso às instituições responsáveis pela formação das elites dirigentes do País.

(v) Transferência de ações das empresas estatais rentáveis para universidades públicas selecionadas, a fim de dar maior liberdade orçamentária aos centros de excelência. Devem-se criar regras limitando severamente a venda dessas ações pelas universidades, permitindo-se, entretanto, a livre utilização dos dividendos recebidos.

(vi) Revisão da legislação que permite às empresas privadas deduzir, do lucro tributável, o dobro dos seus gastos com programas de treinamento de seus empregados. Este benefício fiscal, condicionado à participação de universidade credenciada como executora e fiscalizadora, deveria ser estendido a convênios universidade/empresa para a realização de pesquisas. Dever-se-ia, também, permitir às empresas doar um percentual do imposto a pagar a instituições de ensino superior selecionadas.

b) Inexistência de incentivos à pesquisa e à prestação de serviços

Durante a década de 70, houve um vigoroso aumento na proporção de professores em tempo integral nas universidades federais, com o objetivo de concretizar o modelo da universidade de pesquisa, inviável com professores de tempo parcial. No entanto, devido a um desvirtuamento da proposta, passou-se a remunerar um tempo que o professor passaria na universidade, além do necessário para preparar e ministrar aulas, sem que assumisse atividades de pesquisa.

Estima-se que somente um quarto da carga horária contratada dos professores de tempo integral e dedicação exclusiva é destinado às atividades de ensino. O res-

tante do tempo seria para preparação de aulas, orientação dos alunos, atividades de pesquisa, extensão e prestação de serviço.

Muitas vezes, porém, dada a quase inexistência de atividades docentes de extensão e em face da escassa produção de pesquisa, constata-se um excesso de horas docentes contratadas mas não utilizadas na prestação de serviços na instituição (com exceção de algumas áreas, como as de saúde, tecnologia e agronomia, nas quais é frequente a prestação de serviços sem qualquer remuneração adicional).

Esta situação parece resultar da projeção errônea para o universo do ensino público brasileiro da associação ensino-pesquisa necessariamente existente em universidades de excelência. Mais de 60% dos professores das universidades federais não têm mestrado, enquanto metade dos mestres e doutores jamais publica alguma coisa. Pesquisadores não se improvisam nem se criam por decreto. Portanto, não faz sentido remunerar como pesquisadores professores que sequer receberam formação para tal.

Por isso, a Comissão apresenta as seguintes propostas:

(i) As instituições de ensino superior devem remunerar adequadamente como professores-pesquisadores e professores-prestadores-de-serviços os docentes que comprovadamente exerçam essas atividades. Esta remuneração consistirá num salário-base, adicionado de complementações correspondentes às atividades de pesquisa e de prestação de serviços. Aos professores que não exerçam atividades de pesquisa e de prestação de serviços, será atribuído exclusivamente o salário-base.

(ii) Garantia da existência de verba para a manutenção das complementações salariais dos pesquisadores de fato, dos professores-prestadores-de-serviço e do pessoal técnico-administrativo de apoio altamente qualificado. Ademais, os recursos que possibilitem a pesquisa e a presta-

ção de serviços devem ser também garantidos.

(iii) Criação, por emenda constitucional, de um imposto sobre a remessa de *royalties* e assistência técnica, com uma alíquota de 5% com arrecadação vinculada ao financiamento de pesquisa científica e tecnológica em instituições de excelência.

c) Inadequação das suplementações aos orçamentos

As suplementações anuais aos orçamentos das universidades visando a compensar os efeitos da inflação costumam ser aleatórias e, muitas vezes, até mesmo maiores do que o orçamento inicial.

Já o financiamento dos hospitais públicos de ensino provém, essencialmente, de duas origens: os Ministérios da Educação e da Previdência e Assistência Social. O financiamento do MPAS para os hospitais de ensino é feito mediante convênio para a prestação de serviços a previdenciários. A composição do orçamento do INAMPS, contudo, tem revelado a prioridade concedida à assistência médica privada. Como os recursos do MEC e MPAS são insuficientes, os hospitais de ensino, na sua totalidade, têm vivido em crise crônica, com surtos agudos. As verbas não crescem nem mesmo em proporção às taxas de inflação, inferiores à elevação dos custos hospitalares. Essa situação tem levado à queda dos padrões de qualidade, com sérios reflexos nas atividades assistenciais e educacionais e, até mesmo, à desativação total ou parcial de muitos hospitais por prolongados períodos.

Diante disso, a Comissão sugere:

(i) Manutenção de orçamentos atualizados, sem dependência de suplementações. Os duodécimos para custeio e capital deveriam ser corrigidos periodicamente, levando em conta a inflação correspondente e os eventuais excessos de arrecadação.

(ii) Prioridade para os hospitais de ensino pertencentes à rede pública na composição do orçamento do INAMPS. O reajustamento das tarifas de retribuição de serviços dos hospitais de ensino, arbitrado pelo MPAS, já está sendo, em 1985, equiparado ao da rede hospitalar privada (ao contrário do que vinha sucedendo nos últimos anos). Mas é preciso ir além e, mesmo que parcialmente, repor as perdas dos hospitais da rede pública.

d) Recomendações para o apoio ao ensino privado de qualidade

A utilização dos recursos públicos em escolas particulares, a título de auxílios e subsídios, deverá privilegiar apenas as instituições de ensino de reconhecida qualidade e que se submetem a um controle social efetivo de suas atividades.

No atual momento nacional, de controle generalizado de preços, a determinação das anuidades cobradas pelas instituições de ensino superior privadas deverá ser de competência do CFE com o apoio técnico do CIP, a partir de um cálculo realista dos custos do ensino. O departamento do CIP encarregado destes cálculos terá de constituir conselho consultivo composto de representantes das diversas partes interessadas.

Recomenda-se a expansão do sistema de bolsas destinadas a estudantes de escolas particulares de reconhecida qualidade, segundo critérios estabelecidos pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

8. Articulação do ensino superior com os graus anteriores

A reforma do ensino superior não pode ser tratada isoladamente, pois depende da ampliação das oportunidades de acesso e da melhoria de qualidade dos graus que o antecedem. Manter a fragmentação entre os três graus é reforçar e repetir equívocos do passado.

A democratização das IES requer, entre outras condições, que a base do sistema educacional — sobretudo no que diz respeito à escolaridade obrigatória — seja efetivamente acessível a todos.

Apesar do crescimento quantitativo do ensino fundamental nos anos recentes, são conhecidos os dados implacáveis do número de analfabetos e semi-analfabetos ainda existentes no País. Além disso, os fenômenos da repetência e da evasão no 1º grau continuam desalentadores.

A própria melhoria qualitativa do 3º grau, embora dependa de medidas restritas ao seu âmbito, só poderá ser plenamente atingida quando os egressos do 1º e 2º graus tiverem garantida a aquisição dos conhecimentos e habilidades que são pré-requisitos para o bom desempenho acadêmico no ensino superior. Todavia, a escola básica brasileira, além de seletiva e excludente, não está conseguindo assegurar ainda, nem mesmo aos que nela permanecem, o mínimo indispensável ao exercício da cidadania.

O ensino fundamental, crescendo quantitativamente, perdeu muito da sua especificidade, já que a incorporação de amplas camadas até então excluídas, concomitante à distribuição desigual de renda, forçou a escola a assumir funções de alimentação e assistência social, em detrimento de seu papel de instituição transmissora de conhecimentos.

A perda de qualidade da formação dos professores, a fragmentação do currículo, o aumento de vagas à custa dos desdobramentos de períodos, a deterioração da rede física e o aviltamento tanto do salário quanto das condições de trabalho do magistério estão entre os vários fatores a destacar como responsáveis pela desastrosa situação do ensino de 1º e 2º graus no País.

Mesmo à minoria capaz de ultrapassar a barreira do ensino fundamental não se assegura o prosseguimento de estudos no 2º grau. Este cresceu em proporções ainda

menores do que o número de egressos da escola básica, além de haver perdido sua característica de formação geral e prope-
dêutica, sem que se tenha conseguido implementar com sucesso a proposta profissionalizante.

Torna-se urgente, portanto, a definição de uma política educacional em condições de considerar o conjunto dos problemas do ensino no País e de aplicar medidas efetivas para universalizar o ensino obrigatório, seja superando os déficits quantitativos ainda existentes, seja promovendo uma melhoria da qualidade, que assegure a permanência por 8 anos na escola. Ao mesmo tempo, é preciso ampliar o acesso ao 2º grau e rever seu papel na estrutura do sistema de ensino do País.

Sobretudo no que diz respeito à escolaridade obrigatória, são necessárias diretrizes nacionais destinadas a preservar as peculiaridades culturais regionais e, ao mesmo tempo, garantir a todos um mínimo comum de conhecimentos e habilidades necessários à formação da cidadania brasileira.

A ampliação da rede física de molde a assegurar uma jornada escolar de duração satisfatória; a regularização da trajetória escolar no 1º grau; a revisão dos conteúdos curriculares e programáticos; a melhoria do material didático; a valorização do magistério de 1º e 2º graus; essas medidas se incluem, com destaque, entre as muitas ações inadiáveis para o cumprimento das metas de quantidade e qualidade nos graus de ensino que antecedem o superior.

Cabe ainda lembrar que a eficácia de todas essas medidas está na estreita dependência de sua adequação às necessidades e características das camadas de mais baixa renda, na medida em que a elas pertencem os alunos atingidos pelo fracasso escolar, indicador da má qualidade do ensino tanto de 1º quanto de 2º graus.

Ainda que não seja responsabilidade da Comissão de Reforma do Ensino Superior expressar recomendações específicas concernentes aos problemas apontados no 1º e 2º graus e às necessárias medidas para solucioná-los, a Comissão decidiu não se omitir em relação a esses problemas.

Tanto mais que parte da responsabilidade na busca e encontro das soluções cabe ao ensino superior, encarregado da formação do magistério de 1º e 2º graus e/ou dos professores dos futuros professores das séries iniciais da escolaridade obrigatória.

Dois fatores respondem em boa parte pela má qualidade do ensino de 1º e 2º graus.

Por um lado, o precário domínio do conteúdo, tanto no que diz respeito à extensão quanto ao rigor, e o descompasso entre a formação específica e pedagógica dos profissionais que as IES habilitam para dar aulas no 1º e 2º graus; por outro, a desvalorização e o desinteresse pela profissão de professor, resultantes das más condições de trabalho e salário, mas quase sempre reforçados pelo desprestígio e má qualidade dos cursos de formação do magistério nas IES.

Nos últimos anos, estudos e debates sobre os cursos de pedagogia e demais licenciaturas vêm sendo realizados no País. Algumas conclusões apontam, por exemplo, para a necessidade de rever a estrutura e a duração desses cursos, visando a assegurar maior domínio dos conteúdos. Outras convergem para a divisão de trabalho na escola de 1º e 2º graus, que há algum tempo vindo sendo revista, e outras ainda se dirigem para a questão da Habilitação Magistério de 2º grau, antigo Curso Normal, como instância imprescindível para a preparação de docentes para as séries iniciais da escolaridade obrigatória (e, portanto, de capital importância na reformulação do ensino superior).

A comunidade acadêmica, não só a da área da Educação, mas também a que

compõe o currículo do 1º e 2º graus (História, Geografia, Ciências Física e Biológica, Português e Matemática), já vem manifestando há tempos, e de diversas maneiras, preocupação com a formação do magistério. Tal preocupação diz respeito à necessidade de assegurar domínio mais extenso e rigoroso do conteúdo, bem como capacidade de dar a esse conteúdo tratamento adequado às clientela diferenciadas do 1º e 2º graus e compromisso com a tarefa de transmissão do conhecimento organizado à maioria da população.

Finalmente, não se pode deixar de mencionar a importância da tomada de medidas de curto prazo no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior, independentemente dos resultados de mais longo prazo, que decorrerão da adoção de uma política educacional para o conjunto do sistema de ensino.

Diante disso, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

a) Ensino de 1º e 2º graus

(i) Universalizar o ensino básico pela garantia de acesso — quantidade — e permanência — qualidade — de todos os brasileiros, assegurando efetivamente a concretização do princípio constitucional de obrigatoriedade e gratuidade escolares de 8 anos.

(ii) Garantir recursos necessários à expansão e melhoria do ensino de 1º e 2º graus:

— cumprindo os dispositivos da Constituição quanto aos percentuais de receita de impostos a serem aplicados no ensino;

— promovendo uma distribuição mais equânime dos tributos, para que os Estados e Municípios possam arcar com as despesas desse serviço público fundamental;

— reverendo os critérios de controle de arrecadação, distribuição e aplicação do

Salário-Educação, de modo a dar prioridade ao ensino público;

— compatibilizando despesas de investimento com as de custeio, pois estas últimas são fundamentais para a manutenção da boa qualidade.

(iii) Promover, efetivamente, a valorização profissional do magistério de 1º e 2º graus, adotando medidas que se encaixem — em prazos compatíveis com as diversidades regionais — para o estabelecimento de:

— planos de carreira nos quais sejam previstos critérios para ingresso e promoção isentos de clientelismo e de influências político-partidárias;

— estatuto capaz de assegurar jornada e regime de trabalho compatíveis com a necessidade de preparação da atividade de regência de classe e de aperfeiçoamento profissional;

— pisos salariais dignos.

(iv) Ampliar e estimular espaços e canais de participação dos setores interessados da sociedade civil nas decisões relativas ao funcionamento e organização do sistema de ensino e das unidades escolares de 1º e 2º graus.

(v) Traçar diretrizes nacionais para o ensino básico, capazes de garantir a formação comum sem prejuízo das diversidades regionais, e de estabelecer com clareza as tarefas específicas da escolaridade obrigatória, de modo a articular as ações relativas ao ensino propriamente dito com as ações assistenciais, garantindo-se recursos e tempo necessários a que estas últimas se realizem sem danos para o trabalho pedagógico e docente.

(vi) Ampliar as oportunidades de acesso ao 2º grau e redefinir sua identidade, de modo a assegurar a formação geral. As opções pelos cursos de formação profissional devem sempre corresponder às necessidades reais do mercado de trabalho.

b) Formação do professor

(i) Valorizar a formação do professor nas IES, as quais — a depender de sua estrutura própria — deverá garantir:

— no que diz respeito ao conteúdo, uma aquisição mais extensa e rigorosa, em nível de licenciatura plena;

— no que diz respeito à formação pedagógica, a aquisição de conhecimentos que permitam um tratamento metodológico do conteúdo adequado às características da clientela do 1º e 2º graus, bem como a compreensão do papel da educação de 1º e 2º graus;

— a adequação de seus programas às carências regionais de professores para o 1º grau, oferecendo cursos de capacitação e aperfeiçoamento pós-2º grau e para professores leigos;

— oferta sistemática de cursos de reciclagem e aperfeiçoamento aos professores de 1º e 2º graus em exercício.

(ii) Rever a atual estrutura dos cursos de Pedagogia, visando adequá-los à organização do trabalho pedagógico no sistema de ensino e na escola de 1º e 2º graus, bem como à necessidade de formação de docentes para a Habilitação Magistério em nível de 2º grau (antigo Curso Normal).

(iii) Investir em programas sistemáticos de avaliação nacional do ensino de 1º e 2º graus, levantando as experiências bem sucedidas que possam ser divulgadas e implantando mecanismos ágeis de correção de desvios, em articulação com os Governos Estaduais, Municipais e as universidades.

(iv) Expandir os investimentos nas pesquisas educacionais, nas universidades e centros de pesquisa, assegurando a relevância dos temas e a excelência e aplicabilidade dos resultados.

(v) Investir na produção de material didático de boa qualidade e estimular a utilização de tecnologias adequadas à melhoria qualitativa do ensino de 1º e 2º graus.

c) Acesso ao ensino superior

(i) Expandir a oferta de vagas nas IES públicas e implantar, quando e onde couber, cursos noturnos, levando-se em conta a necessidade de combinar a expansão quantitativa com a criação das condições para produzir qualidade e competência.

(ii) Melhorar a qualidade da formação geral do 2º grau público, a fim de dar a seus egressos melhores condições de competitividade no vestibular.

9. Ensino de graduação

A Comissão reconheceu a importância do ensino de graduação, quer em seu caráter terminal, como processo de formação de recursos humanos, quer em termos acadêmicos, como etapa prévia ao nível de pós-graduação estrita ou plena.

Reputou necessário destacar, quanto à estrutura e funcionamento, a relevância dos seguintes temas:

a) Administração dos cursos

A administração dos cursos universitários, organizados no regime de Faculdade ou Escola, era matéria relativamente simples.

A reforma de 1968, prevendo a Universidade com base no sistema departamental, adotou a coordenação didática colegiada como único modelo de integração do trabalho de diferentes departamentos envolvidos na ministração de um curso.

As universidades têm procurado atender à exigência legal, sem prejuízo da indispensável funcionalidade. Não há notícia, porém, de que o modelo tenha alcançado êxito significativo.

O desafio tem sido o de encontrar a fórmula apta de ação das coordenações didáticas, segundo o modelo legal de órgãos de deliberação coletiva (em virtude, mas permanente conflito de com-

petência com os departamentos), nos quais as unidades responsáveis pela ministração do curso possam manter representatividade idônea.

Em termos formais, o problema da administração dos cursos somente encontrará solução com a plena retomada da autonomia universitária, cabendo a cada instituição a liberdade de estruturação de seus cursos.

Com essa finalidade a Comissão recomenda:

(i) Que as IES, na execução dos seus cursos, fortaleçam permanentemente os mecanismos integradores da ação pluridepartamental, com base na tradição de trabalho, na experiência, nas peculiaridades e no próprio estilo da instituição.

(ii) Que as universidades promovam a auto-avaliação e auto-revisão de seus programas, quanto ao sistema de administração de seus cursos.

(iii) Que as IES tenham a liberdade de adotar, em seus cursos, o sistema seriado ou o sistema de crédito.

b) Ciclo básico

Paradoxalmente, em nome da integração, a universidade emanada da reforma de 1968 terminou bastante segmentada.

Pretendeu-se prestigiar os estudos fundamentais, seja pela reunião do ensino e da pesquisa básicos em um sistema de unidades comuns a toda a universidade, seja pela instituição do chamado Primeiro Ciclo de Estudos, precedendo à etapa de formação profissional.

Na prática, porém, a artificialidade na separação dos ciclos inviabilizou a pretendida adequação do conteúdo de conhecimentos básicos às reais expectativas e conveniências de aprendizagem da parte profissional.

É altamente discutível o modelo de ciclo centralizado de estudos fundamentais, que não se harmoniza com a continuidade da execução curricular e a formação profissional dos alunos.

Conseqüentemente, recomenda-se:

(i) Reavaliar o ciclo básico, buscando corrigir suas disfunções, de modo a permitir às IES, dentro de sua capacidade inventiva e de sua especificidade, a definição do próprio modelo organizacional, de acordo com o princípio da autonomia universitária.

(ii) Valorizar a formação básica dos alunos por meio das seguintes ações:

a) melhorar a preparação científica e pedagógica da equipe docente de disciplinas básicas;

b) adoção mais ampla da experimentação e da demonstração nas disciplinas que as exigirem, com a instalação e manutenção de laboratórios para tais objetivos;

c) redução de número de alunos por turmas;

d) ampliação e adequação do sistema de monitorias para as disciplinas práticas, entendendo-se este programa como suporte ao esforço de aprendizagem do estudante;

e) tratamento pedagógico da repetência escolar, admitindo-se, inclusive, a adoção de regime didático especial para o aluno repetente.

c) Estrutura departamental

A criação de departamentos como forma estrutural das universidades foi uma conseqüência da expansão dos conhecimentos e do advento da especialização. Sob a inspiração dos modelos originais germânico e norte-americano, os departamentos por toda a parte se multiplicaram.

Na universidade brasileira, a estrutura departamental, embora preexistente em alguns estatutos e regimentos, foi efetivamente adotada com o Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que declara: "O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de administração de pes-

soal" (§ 1º do art. 2º). A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, repete o texto, acrescentando: "e compreenderá disciplinas afins" (§ 3º do art. 12). A mesma lei determina: "Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País" (art. 33, § 3º).

Atualmente, há departamentos ligados a escolas, ou a centros, e departamentos interescolares, servindo a várias carreiras profissionais. Essa estrutura, na verdade, é mais ou menos inoperante, na maioria dos casos: muitos departamentos simplesmente não funcionam, quase não se reúnem, ou não decidem senão sobre assuntos meramente administrativos; não têm orçamento próprio, nem dispõem de infraestrutura de apoio.

São inegáveis algumas vantagens da estrutura departamental, que substituiu o regime de cátedras, modificando o sistema de poder dentro da universidade e procurando torná-la mais democrática. Entre outras, citam-se: a aproximação de áreas afins de conhecimento, organizadas em disciplinas; a flexibilidade que se afirma no direito de criar, transformar ou substituir disciplinas; a reunião de recursos humanos e materiais, potencializando as possibilidades para o ensino e a pesquisa.

Entretanto, com o tempo, acentuaram-se muitos inconvenientes dessa estrutura: a tendência dos departamentos a se tornarem auto-suficientes e fechados em si mesmos; a transformação de alguns em verdadeiras supercátedras; a falta de coordenação entre os vários departamentos, prejudicando a integração do ensino; a multiplicação excessiva de disciplinas, fragmentando o conhecimento e concorrendo para criar uma verdadeira "patologia do saber".

A multiplicação excessiva do número de departamentos dentro de uma faculdade, ou universidade, concorre para aumentar tais inconvenientes. Cresce o risco da perda da interdisciplinaridade, porque os no-

vos departamentos surgem de disciplinas, ou divisões, que se tornam independentes. A conversão de especialidades e subespecialidades em departamentos faz perder a base comum, conduz à fragmentação no ensino e no treinamento, à menor colaboração na pesquisa.

Recomenda-se assim:

(i) Fortalecer a estrutura departamental, sem prejuízo de outras experiências alternativas de organização estrutural das IES, de acordo com o princípio da autonomia universitária.

(ii) Atribuir aos departamentos maior poder de decisão na área de sua atuação, definida em regimento, sem prejuízo da subordinação aos órgãos colegiados superiores, nos assuntos de interesse geral da instituição e nos casos de interposição de recursos.

(iii) Assegurar infra-estrutura administrativa aos departamentos e apoio financeiro aos seus programas.

(iv) Organizar os departamentos de grande porte em câmaras para assuntos de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, a fim de criar condições para o desenvolvimento de seus programas.

(v) Conferir aos departamentos, além das atribuições de administração do ensino, o papel de um fórum de debates sobre temas de interesse acadêmico.

10. O ensino de pós-graduação e a pesquisa científica

O ensino de pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica hoje desenvolvidos nas universidades brasileiras são de grande importância para o País como um todo, e para seu sistema de educação superior em particular. É na universidade que está concentrado o maior e mais qualificado contingente de pesquisadores científicos do País, e é dela que resulta grande parte da melhor pesquisa que o Brasil produz. Os programas de pós-graduação formam professores, pesquisado-

res e profissionais altamente qualificados, em condições de contribuir significativamente para a qualidade do ensino, da pesquisa e do trabalho especializado em todos os ramos de atividade.

A Comissão reconhece a importância do trabalho desenvolvido pela CAPES no sentido de criar e manter um sistema permanente de avaliação contínua dos programas de pós-graduação, através da utilização intensiva do sistema de revisão por pares, o qual já conquistou grande legitimidade na comunidade científica e universitária. Entre as atividades da CAPES, merecem particular relevo a condução do programa de bolsas de estudo no País e no exterior; o Programa Integrado de Capacitação de Docentes (PICD); o programa de apoio institucional aos cursos de pós-graduação; e o Programa Especial de Treinamento - PET, que visa a proporcionar bolsas de estudo para alunos de graduação, sob a supervisão de pesquisadores qualificados. A pesquisa universitária tem contado com significativo apoio do CNPq e da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, que a Comissão considera apropriado e indispensável.

Existe, no entanto, uma série de questões problemáticas que necessitam atendimento urgente. A Comissão identifica como prioritários os seguintes pontos, sobre os quais formula as recomendações que se seguem:

a) Pouca institucionalização da pesquisa universitária e da pós-graduação

Grande parte das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras é mantida com recursos externos ao Ministério da Educação. O apoio externo não se limita ao financiamento de projetos de duração limitada, como seria natural, mas inclui frequentemente a própria manutenção de parte significativa dos pesquisadores e professores dos cursos de pós-graduação, pessoal administrativo, instalações, equi-

pamento, materiais de pesquisa, etc. Como estes recursos externos são provisorios e sujeitos a renegociações periódicas, sua predominância cria grande instabilidade para os programas de pesquisa e pós-graduação. A instabilidade se reflete ainda nas bolsas de estudo oferecidas aos alunos de pós-graduação, sujeitas a atrasos, depreciação de valor, e incapazes, na realidade, de proporcionar aos estudantes condições para dedicação integral a seus estudos.

Por isto a Comissão faz as seguintes recomendações:

(i) Fortalecimento e expansão das atividades da CAPES. É necessário assegurar que não se perca a rica experiência da CAPES e que seu papel de apoio à pós-graduação e pesquisa universitária se expanda. A Comissão considera que um instrumento importante para isto seria a transformação do atual Conselho Diretor em um órgão que, pela qualidade de seus membros, seja fortemente representativo da comunidade científica universitária brasileira, e conte ainda com a participação de representantes dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia. Um Conselho Deliberativo assim reformulado aumentaria a legitimidade da CAPES e do próprio Ministério da Educação junto à comunidade científica do País, e permitiria que suas funções fossem ampliadas. Além do mais, este Conselho teria condições de dar forma e continuidade a atividades como as abaixo relacionadas, indispensáveis ao reforço do papel do Ministério da Educação no desenvolvimento científico e tecnológico do País. Alternativamente, poder-se-ia dar maior institucionalização e visibilidade à comissão formada pelos presidentes dos comitês assessores da CAPES, que já vem de fato atuando na linha sugerida acima.

(ii) Assim fortalecida, a CAPES deveria receber recursos substanciais para o apoio institucional a programas de pós-graduação e atividades de pesquisa nas

universidades brasileiras, incluindo a instalação e manutenção de laboratórios, bibliotecas especializadas, infra-estrutura técnica e administrativa e programas de intercâmbio nacional e internacional. Estes recursos deveriam ser proporcionados através do exame de solicitações encaminhadas pelos departamentos e institutos universitários públicos ou privados, e mantidos de forma estável. Deveriam também cobrir as atividades de pesquisa de longo prazo, que não podem depender de dotações externas eventuais. Projetos específicos de pesquisa continuariam a ser financiados pelas agências especializadas e setoriais.

(iii) Revisão do sistema de bolsas de estudos de pós-graduação no País, tratando de dar aos estudantes remuneração adequada para a dedicação efetiva ao tempo integral, apoio no período de realização dos trabalhos de tese e cobertura social correspondente à dedicação profissional aos estudos, incluindo pelo menos os benefícios da previdência social. Para os estudantes que tenham que se deslocar com sua família para outra região, as bolsas deveriam prever os custos de mudança e instalação.

b) Inexistência de sistema de mérito que incentive a pesquisa

O Ministério da Educação não possui nenhum sistema salarial de incentivo ao professor que se dedica à pesquisa científica e tecnológica. Os sistemas de tempo integral e dedicação exclusiva, que tinham este objetivo, terminaram sendo absorvidos como parte do salário de um grande número de professores para os quais a atividade de pesquisa é inexistente, secundária ou incidental. O sistema de promoções de professores nos quadros funcionais das universidades se rege por critérios que não se baseiam necessariamente no desempenho acadêmico e científico dos professores.

Por isto, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

(i) Criação, no âmbito do Ministério da Educação, e em estreita colaboração com o CNPq, de um programa de bolsas de pesquisa para professores que demonstrem efetiva e continuada produção científica de qualidade. Tal como o atual programa do CNPq, este programa de bolsas deveria se constituir em uma complementação salarial proporcional à qualificação dos professores pesquisadores, que fosse renovável enquanto sua atividade de pesquisa permanecesse. Uma condição essencial para que um programa como este não seja desvirtuado é que se constitua, por iniciativa da CAPES, um corpo de Diretores de Pesquisa, selecionado entre os pesquisadores mais qualificados das universidades brasileiras, que tenha sob sua responsabilidade o acompanhamento individualizado dos trabalhos de pesquisa de cada bolsista do sistema. Este programa poderia, em princípio, incluir professores e pesquisadores não só do sistema federal, mas também de instituições estaduais, municipais e privadas.

(ii) Criação de um sistema de semestres sabáticos a cada três anos para professores pesquisadores, visando à realização de estágios, visitas e trabalhos de cooperação em outras instituições acadêmicas no País e no exterior.

c) Qualidade, equidade e dimensões regionais na avaliação da pesquisa e da pós-graduação

O caráter intersubjetivo dos processos de avaliação da pesquisa científica e da qualidade do ensino de pós-graduação traz à tona problemas de adequação e equidade na distribuição de recursos. Em alguns casos, há queixas sobre dificuldades de acesso de programas emergentes, ou de âmbito regional, aos recursos a que fariam jus; em outros, medidas corretivas de tipo distribucionista nem sempre são

acompanhadas por critérios adequados, levando ao desperdício de recursos e apoio a atividades e programas de qualidade duvidosa. A existência de mecanismos competentes e legítimos de avaliação e seu aperfeiçoamento contínuo é o alicerce de qualquer política mais conseqüente de apoio à pesquisa.

Por isto, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

(i) Manter e aperfeiçoar o sistema de avaliação por pares, tratando de assegurar:

- a seleção dos membros de comitês assessores e outros grupos consultivos, mediante princípios estritos de competência e probidade procurando além disto atender a critérios de representatividade das diversas especialidades, regiões e tipos de instituição que participam de cada área de conhecimento;
- a divulgação do máximo de informações quanto aos mecanismos de indicação e aos nomes que compõem estas comissões. Cada programa, projeto ou pesquisador avaliado deve ter o direito de conhecer a comissão responsável, e qual o resultado desta avaliação. Tanto quanto possível, os critérios e as razões utilizadas devem ser explicitados;
- o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas de indicadores, de maneira a proporcionar o máximo de fundamentação objetiva aos processos avaliativos;
- o direito de recurso quanto a avaliações consideradas inadequadas;
- a unificação nacional dos padrões de avaliação da pós-graduação e da pesquisa e sua elevação progressiva, a fim de garantir, cada vez mais, a excelência sem a qual este tipo de trabalho não se justifica.

(ii) Dar especial atenção às atividades de pesquisa realizadas por grupos emer-

gentes e fora dos grandes centros universitários, mediante mecanismos tais como:

- seleção criteriosa dos grupos emergentes, por mecanismos de avaliação por pares;
- identificação de vocações e especializações regionais;
- criação de formas (incluindo os semestres sabáticos) que permitam a professores pesquisadores de centros estabelecidos passar períodos significativos em centros emergentes, e vice-versa;
- estímulo e recursos para projetos de pesquisa colaborativos entre professores e pesquisadores de nível distinto de amadurecimento.

d) Ligações entre a pesquisa e a realidade econômica e social do País

Apesar do grande interesse e motivação reiteradamente manifestados pelos pesquisadores universitários em colocar os produtos de seu trabalho a serviço da sociedade e da economia do País, existem poucos mecanismos adequados para fazer com que os conhecimentos desenvolvidos nas universidades tenham efetivamente utilização mais ampla. Na realidade, o sistema de dedicação exclusiva dificulta a participação de professores-pesquisadores em trabalhos ligados à atividade produtiva ou ao serviço público. A consequência é que estas atividades terminam por ser executadas através de subterfúgios semilegais, e sem a participação dos que deveriam ser o esteio do sistema, ou seja, os mais competentes e os mais éticos.

Por isto, a Comissão apresenta as seguintes sugestões:

(i) Criação de mecanismos jurídicos que permitam o estabelecimento de instituições intermediárias e acordos de colaboração permanentes entre instituições universitárias e o Estado, o setor produtivo e outras instituições socialmente relevantes tendo em vista a efetiva transferência de conhecimentos.

(ii) Estabelecimento de formas permanentes de colaboração entre as universidades brasileiras e os Ministérios da Indústria e Comércio e da Ciência e Tecnologia, e, mais particularmente, com os institutos do CNPq.

(iii) Estas formas de cooperação com a sociedade não devem, de nenhuma forma, ser entendidas como eximindo o governo, e o Ministério da Educação em particular, da responsabilidade pela manutenção do ensino de pós-graduação e da pesquisa básica que se realiza nas instituições universitárias brasileiras.

e) Dificuldades no relacionamento entre pesquisa, pós-graduação e graduação

O relacionamento da pesquisa e da pós-graduação com os cursos de graduação das universidades é freqüentemente problemático. Em muitos casos, a combinação entre as dificuldades de funcionamento dos cursos de graduação e as facilidades de obtenção de recursos externos para os programas de pós-graduação leva a que estes últimos se isolem do restante da universidade, contribuindo desta forma para aumentar ainda mais seus problemas.

A ênfase dada nos últimos anos à pesquisa em todo o sistema de educação superior, e o sistema de incentivos a ela associado, teve como consequência não esperada a proliferação de programas de pós-graduação e pesquisa de qualidade duvidosa, ao mesmo tempo em que eram desvalorizadas as atividades mais estritamente pedagógicas e de formação profissional. A ênfase quase exclusiva posta nos aspectos científicos dos programas de pós-graduação acarreta, em muitos casos, desvirtuamento das tarefas de formação em disciplinas voltadas primordialmente para atividades profissionais e aplicadas. Este problema afeta, por exemplo, a área da medicina, com a perda de prestígio da residência médica, bem como

a outras áreas predominantemente profissionais (engenharia, ciências sociais aplicadas, direito, etc.).

Por isto, a Comissão sugere que os vínculos entre os programas de pós-graduação e pesquisa e os cursos de graduação sejam reforçados. O envolvimento de professores de pós-graduação e pesquisadores no ensino de graduação é sempre positivo e deve ser incentivado, ainda que não possa ser imposto de forma burocrática. Mecanismos para aprofundar estes vínculos podem ser sugeridos, entre os quais:

(i) Expansão gradativa do Programa Especial de Treinamento (PET), a partir de uma avaliação cuidadosa, pela CAPES, da experiência acumulada nos últimos anos. Este programa, de apoio a estudantes de graduação com potencial para a pesquisa, não deve ser confundido com outros sistemas de estágios e bolsas de estudo de graduação que o Ministério da Educação possa ter.

(ii) Implantação, pelas universidades, de mecanismos de auto-avaliação de suas atividades de pesquisa e ensino, aumentando desta forma o envolvimento dos pesquisadores com suas instituições.

(iii) Criação de programas intensivos de atualização para professores de graduação, a cargo de professores pesquisadores de todo o País.

(iv) Incentivo, fortalecimento e valorização dos programas de pós-graduação de cunho profissional e de formação para o magistério, buscando-se desenvolver modelos igualmente prestigiados, mas alternativos aos mestrados e doutorados de pesquisa hoje predominantes.

11. Corpo docente

O padrão de excelência de uma instituição de ensino superior repousa substancialmente na qualidade de seu corpo docente e em sua continuada dedicação aos misteres do ensino e da pesquisa, bem como às atividades de extensão.

Para tanto, impõe-se garantir aos professores a segurança de uma carreira acadêmica estável e de uma remuneração condigna, a par de condições de constante aperfeiçoamento profissional e cultural, que fortaleça o princípio da competência e a atualização científica.

Devem, ainda, as instituições, em seu planejamento financeiro, destinar recursos específicos para o aprimoramento científico e pedagógico dos seus professores.

Por último, cumpre estimular os processos de avaliação do trabalho docente, mediante parâmetros fundados tanto nas atividades de magistério quanto na produção científica e cultural dos professores.

Visando à consecução desses objetivos, a Comissão recomenda as seguintes medidas de apoio ao corpo docente:

a) Situação funcional e regime de trabalho

(i) As instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, devem estabelecer e manter planos de carreira do magistério, escalonados em categorias, com atribuições e responsabilidades definidas, especificando-se a qualificação necessária tanto para o ingresso como para a ascensão aos níveis superiores, que não poderá ter como requisito exclusivo ou predominante o tempo de serviço. Excepcionalmente, poderão ser admitidos professores que não integrem a carreira para atendimento de necessidades especiais ou transitórias do ensino ou da pesquisa.

(ii) O ingresso na carreira — que pode se dar em qualquer nível — e o acesso ao posto máximo devem ser obrigatoriamente precedidos de habilitação em concurso público de provas e títulos. Nos critérios de ascensão funcional, devem ser valorizados, além da titulação pós-graduada, a produção científica, a participação

nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a experiência na administração acadêmica.

(iii) O pessoal docente das instituições de ensino superior federais deve se submeter a um regime jurídico próprio, que não se confunda com o do funcionalismo público em geral.

(iv) Tendo-se em vista a aspiração manifestada em setores da comunidade acadêmica, é aconselhável que o Ministério da Educação promova consultas e estudos que avaliem a conveniência de uma política de unificação dos planos de carreira e dos níveis salariais nas instituições de ensino superior federais, ressalvada a autonomia universitária e a liberdade de cada instituição para prover às suas peculiaridades.

(v) É importante, porém, que a legislação estabeleça um piso salarial a ser obedecido, tanto pelas IES públicas como pelas particulares, em seus planos de classificação e salários dos professores, nos quais serão especificadas as diferenciações por categorias e os incentivos funcionais que entendam conveniente adotar.

(vi) O regime de dedicação exclusiva deve ser preferencialmente adotado para os integrantes da carreira, sendo também admissível o tempo parcial, igualmente aplicável a outras formas de contrato, conforme as peculiaridades de cada instituição. O sistema de pagamento por hora-aula deve ser vedado.

b) Titulação, aperfeiçoamento e avaliação do desempenho

(i) As IES devem criar condições para o aperfeiçoamento constante de seus quadros docentes, através da qualificação em cursos de pós-graduação e da capacitação em instituições no País e no exterior. O MEC deve fortalecer, por intermédio de suas agências, programas específicos de aprimoramento para docentes, tais como o PICD e o PADES.

(ii) Deve ser instituído o sistema de semestres sabáticos, segundo programas estabelecidos pelos colegiados superiores competentes e mediante aprovação, pelos departamentos, de planos de trabalho que tenham como finalidade o aprimoramento individual ou o intercâmbio científico e cultural.

(iii) Devem ser institucionalizados métodos de avaliação do desempenho dos membros do corpo docente em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão de forma a contribuir para a elevação qualitativa do trabalho acadêmico, levando-se em conta igualmente a produção científica, tecnológica, cultural ou artística dos professores.

12. Corpo discente

Há hoje no Brasil cerca de um milhão e meio de estudantes de nível superior. Entre eles, registram-se acentuadas diferenças no que se refere à origem social e à condição econômica.

A Comissão considera dever do Estado criar condições de apoio aos estudantes, com o objetivo de aprimorar o aproveitamento nos estudos. Programas como o do crédito educativo, para alunos da rede privada e de ajuda de custo a estudantes do sistema público, visam a esse objetivo. Nas IES públicas, a eles se acrescentam serviços de apoio, como as residências estudantis e os restaurantes a preços subsidiados.

Tais iniciativas não impedem, porém, que a assistência aos estudantes ofereça lacunas e insuficiências a serem supridas.

I. Necessidade de um órgão de apoio ao estudante de nível superior

Recomenda-se a existência, na estrutura do Ministério da Educação, de um órgão especial de coordenação das atividades de apoio aos estudantes. A extinção do Departamento de Assuntos Estudan-

tes (DAE) e a suspensão do Programa de Bolsas do MEC dificultam uma política coerente no setor.

A Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) atende, em parte, à finalidade exposta, mas suas atribuições abrangem apenas as faixas do pré-escolar, do 1º e do 2º graus.

Diante do exposto, a Comissão sugere:

(i) A extensão dos serviços da FAE também aos estudantes de nível superior — sem sacrifício da expansão dos serviços aos estudantes dos demais níveis — com a necessária ampliação dos recursos a ela destinados.

(ii) Fortalecimento do programa de venda de material e livros didáticos, a preços subsidiados, ampliando-se o número de produtos oferecidos e criando-se postos de venda no interior dos *campi* universitários.

(iii) Participação de representantes estudantis, tanto de ensino superior como de 2º grau, no Conselho Deliberativo da FAE.

II. Concessão de bolsas de estudos

As bolsas de estudo devem ter como objetivo o treinamento profissional do aluno em atividades pertinentes à área de sua formação, não devendo importar simples ajuda financeira.

Assim sendo, a Comissão recomenda:

(i) Instituição, com essa finalidade, de um programa nacional de bolsas, de valor adequado às necessidades reais do estudante carente, mediante atribuição de recursos especiais no orçamento do MEC.

(ii) Implantação de um programa especial de auxílio financeiro a estudantes que desejarem dedicar-se a atividades relacionadas com seus cursos. À semelhança das bolsas de iniciação científica do CNPq, a concessão das bolsas dependeria de aprovação, por organismo próprio da respectiva IES, de projeto ou plano de trabalho apresentado pelo aluno ou grupo

de alunos. O desenvolvimento do trabalho e a avaliação de seu resultado ficarão sujeitos a verificação de docentes.

(iii) Criação, nas IES, de "banco de estágios" que habilitem os alunos a obter vagas nas empresas ou instituições públicas e privadas. As universidades devem usar sua influência, junto a tais empresas ou instituições, no sentido de assegurar uma cota mínima de estagiários.

III. Restaurantes e residências universitárias

Os restaurantes — utilizados por estudantes, funcionários e professores — prestam importante serviço à comunidade universitária. O mesmo pode ser dito das residências estudantis mantidas por IES públicas, especialmente úteis em universidades que acolhem alunos provenientes de fora. Para determinada faixa de alunos carentes, tais serviços assistenciais constituem condição imprescindível para a frequência e o rendimento escolar.

São reconhecidas, porém, a precariedade de alguns desses serviços, tanto pela ausência de satisfatória manutenção e ampliação quanto pela insuficiência de recursos financeiros a eles atribuídos.

Em face disso, a Comissão recomenda:

(i) A alocação de recursos suficientes para o custeio de um plano nacional de recuperação e conservação de prédios de refeitórios e residências estudantis e criação desses serviços em IES públicas que ainda não os possuem.

(ii) Manutenção de um sistema de preços subsidiados e diferenciados em refeitórios, de acordo com o nível de carência dos universitários.

IV. Promoção do esporte, da arte e da cultura

O esporte universitário deve ter como meta o estímulo à integração, ao lazer e ao aprimoramento da condição física, e

não a simples competição ou a busca de recordes. Embora a Educação Física constitua parte obrigatória dos currículos, não são frequentes os parques e instalações esportivas que satisfaçam plenamente as suas finalidades.

Conseqüentemente, a Comissão sugere:

(i) A efetiva existência, nas IES, de instalações — próprias ou objeto de convênio — que permitam a prática regular de várias modalidades esportivas.

(ii) A recuperação dos atuais parques esportivos, que se revelarem deficientes ou mal conservados.

(iii) A destinação de parcela dos recursos arrecadados pela Loteria Esportiva para o fomento do esporte universitário.

Inexiste também uma política de incentivo às atividades artísticas e culturais dos estudantes. Os eventos culturais, nas IES, são esporádicos e as potencialidades artísticas da juventude, que não participa dos cursos de arte, não são estimuladas.

Daf a Comissão recomendar:

(i) A criação de um programa nacional de incentivo às atividades culturais e artísticas dos estudantes das diversas IES. O programa deve ser de responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Cultura, com a participação de representantes estudantis em sua coordenação.

(ii) A realização anual de um evento nacional expressivo da produção artístico-cultural dos estudantes de cada Estado, que, embora assemelhado aos Jogos Universitários Brasileiros, não tenha caráter competitivo. Sua organização deverá ser patrocinada pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com a responsabilidade da entidade nacional representativa dos estudantes.

V. Entidades estudantis e participação discente nos colegiados nas IES

Com o reconhecimento, em lei, da União Nacional de Estudantes, de Uniões

Estudantis, dos Diretórios Centrais e dos Centros Acadêmicos, foi satisfeita uma aspiração máxima dos estudantes universitários.

É mister, no entanto, que as entidades estudantis possam dispor de meios materiais, que lhes permitam o exercício adequado de suas obrigações.

Por esse motivo, a Comissão:

(i) Recomenda a inclusão, no orçamento da FAE ou do órgão incumbido, no MEC, de atender a assuntos estudantis de nível superior, de um item destinado a apoiar financeiramente encontros nacionais de estudantes, tais como o ECEM (medicina), o ENED (direito), o SNEE (engenharia) e o ENEA (arquitetura).

(ii) Sugere que as IES contribuam para a manutenção das sedes das respectivas entidades estudantis e apoiem materialmente suas realizações.

A atual legislação já prevê a participação estudantil em diversos órgãos colegiados. Entendeu a Comissão que a forma e a proporção a serem atribuídas a essa representação devem ser estabelecidas pelas IES, no exercício de sua autonomia, sem especificações prévias.

Em consequência, a Comissão propõe a revogação do § 2º do artigo 5º da Portaria Ministerial nº 1.104, de 31 de outubro de 1979, que estabelece em 1/5 do total dos membros dos colegiados o número máximo de representantes estudantis.

13. Pessoal técnico-administrativo

A Comissão reconhece a importância de valorização do pessoal técnico-administrativo como condição de eficiência dos servidores das universidades.

O funcionamento produtivo dos laboratórios e bibliotecas, assim como de atividades complementares a que a universidade se dedique (museus, teatros, editoras e outras), reclama pessoal especializado e apto ao desempenho competente de suas funções

De outra parte, a autonomia da Universidade pressupõe a disponibilidade de recursos humanos capazes de propiciar uma gestão eficiente de suas atividades-meio (orçamento, pessoal, material, serviços gerais), segundo os programas e objetivos a que se propõe.

A administração universitária, por sua natureza especial, exige aptidões e conhecimentos que não se confundem com os requisitos comuns da burocracia, pelo que o pessoal técnico-administrativo das universidades deve merecer tratamento legal que se compatibilize com suas peculiaridades.

Por esse motivo, a Comissão considera recomendáveis as seguintes providências com respeito ao pessoal administrativo no setor público das instituições de ensino superior:

(i) Instituição de um Estatuto próprio que estabeleça princípios e normas que, independentemente da natureza autárquica ou fundacional da instituição, faça cessar a atual discriminação entre pessoal estatutário e trabalhista.

(ii) Criação, nas universidades, como órgão de assessoramento à Reitoria, para estudos e planejamento no setor, de comissões permanentes de pessoal técnico-administrativo, com a participação de representantes dessa categoria funcional.

(iii) Implantação de sistemas de desenvolvimento de recursos humanos que atendam às necessidades dos serviços técnico-administrativos, tanto no que se refere às condições de ingresso e de progressão na carreira quanto ao estímulo para o aprimoramento pessoal e funcional desses servidores (bolsas, auxílios ou licenças para aperfeiçoamento profissional, períodos sabáticos, etc.).

(iv) Adoção de programa semelhante ao PICD, que possibilite aos servidores técnicos realizar cursos de mestrado e doutorado, em particular na área de Administração Universitária.

(v) Oferecimento de cursos de especialização e de aperfeiçoamento visando à reciclagem do pessoal técnico e administrativo de nível superior, médio e auxiliar.

(vi) Realização de cursos supletivos de 1º e 2º graus que completem a escolaridade básica dos servidores.

(vii) Criação de sistemas de intercâmbio universitário mediante programas de estágios ou a adoção do regime de técnicos-visitantes.

(viii) Estímulo à permanência e integração dos servidores administrativos, sugerindo-se, entre outras medidas, o aumento progressivo de duração dos períodos de férias, por década de tempo de serviço.

MEDIDAS DE EMERGÊNCIA

A Comissão, no início de seus trabalhos, decidiu encaminhar ao senhor Ministro da Educação, conforme relatório parcial de 12 de junho de 1985, sugestões que, embora versando problemas de natureza conjuntural, assumiam caráter agudo, reclamando medidas de urgência para a revitalização da universidade pública federal.

A desvalorização do professor e do servidor técnico-administrativo das IES no que se refere a salários; a crescente perda de recursos orçamentários para os programas de manutenção e investimentos; a restrita parcela de recursos conferida às atividades de pesquisa, pós-graduação e extensão; a proibição, nos últimos quatro anos, da expansão do quadro de pessoal das IES federais confirmam o contexto negativo dessa realidade.

Mais crítica se torna essa situação com a política centralizadora, exercida tanto pelo MEC como por seus órgãos de apoio, constringendo o livre exercício da autonomia, que é inerente às instituições universitárias, e cerceando a saudável prática de criatividade a que se proponham.

As seguintes medidas de emergência foram então indicadas:

a) Quanto ao regime orçamentário e financeiro:

(i) Concessão e liberação imediatas de crédito suplementar pleiteado pelas IES, permitindo-lhes manter condignamente seus compromissos e cumprir suas vocações. Efetiva aplicação da Emenda João Calmon, quanto aos compromissos do MEC com a manutenção e desenvolvimento do ensino, ainda no exercício de 1985, independentemente de recursos provenientes de outras fontes. Para efeito desta aplicação, seria indispensável considerar o orçamento em execução e o excesso de arrecadação que venha a existir.

(ii) Na expectativa da implementação das medidas acima, seria necessário:

– atendimento às solicitações inseridas no “estudo sobre a situação financeira da IES federais”, entregue pelo Conselho de Reitores ao Ministro da Educação em 30 de abril de 1985, objetivando recuperar, em valores de 1981, as dotações em Outros Custeios e Capital (OCC);

– consideração, pelo MEC, do documento “Verbas para Outros Custeios e Capital para as Universidades Federais em 1985”, produzido pela ANDES, em março de 1985 (este documento, examinando a depreciação dos recursos destinados à educação superior, em passado recente, sugere fatores de correção compatíveis com a desvalorização da moeda).

(iii) Adoção do princípio de dotação global, aplicando-o de imediato na elaboração da proposta orçamentária para 1986. A definição dos recursos globais – assim alocados – deveria ser precedida por ampla consulta no âmbito das IES, canalizada por meio da Secretaria de Educação Superior.

(iv) Exclusão das IES federais do regime instituído pelo Decreto nº 86.795, de 28 de dezembro de 1981, liberando-as

para reaplicar livremente o saldo de pessoal apurado em exercícios anteriores e permitindo-lhes a contratação de pessoal docente e técnico-administrativo necessário ao seu desenvolvimento.

(v) Restauração do sistema de delegação de competência para que as IES federais possam reconhecer suas dívidas classificadas como "exercícios anteriores".

b) Quanto ao pessoal docente e técnico-administrativo:

(i) Equiparação dos salários entre docentes e servidores técnico-administrativos das IES autárquicas e fundacionais, concedendo-se aumentos diferenciados, de modo a corrigir os desníveis entre instituições mantidas pelo Governo Federal que desenvolvem tarefas idênticas. Para tanto, foram sugeridas, dentre as medidas possíveis, as seguintes:

— concessão, a partir de 1º de julho, de aumento diferenciado significativo para os professores e servidores autárquicos;

— estabelecimento de datas-base unificadas, em 1º de setembro e 1º de março, para a concessão de reajustes ou aumentos salariais, tanto nas IES autárquicas quanto nas fundacionais, aplicando-se esse critério a partir de 1º de setembro de 1985, com a correção na base de 100% do INPC e concessão de um diferencial para as IES fundacionais.

(ii) Acréscimos de um expressivo percentual sobre a "Gratificação de Apoio à Atividade de Ensino" à remuneração dos servidores técnico-administrativos das IES.

(iii) Restabelecimento de um sistema de incentivos diferenciadores.

(iv) Sugestão no sentido de que o MEC procure, em entendimento com o Ministério da Administração, a valorização do pessoal técnico-administrativo das IES federais, objetivando as seguintes medidas: (a) revisão da política de concessão das gratificações de Apoio à Atividade de Ensino e Atividade Técnico-Administrativa; (b) revisão do reposicionamento e dos níveis salariais das funções DAS e DAI; (c) regularização da situação do pessoal integrante das Tabelas Especiais; (d) elaboração de Tabela Especial para o pessoal especializado, lotado nos Centros de Processamento de Dados.

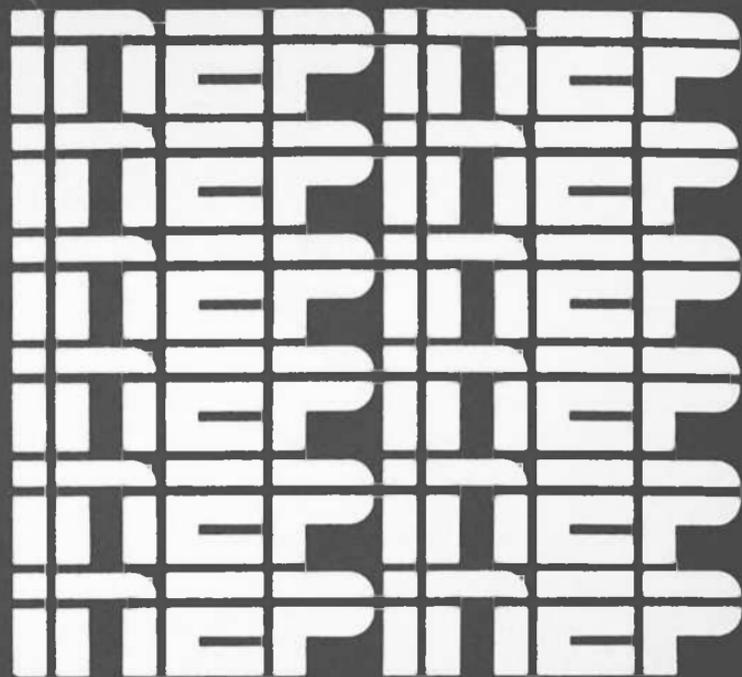
c) Autonomia, bolsas de estudo e hospital universitário:

(i) Retirada do Congresso Nacional, para reexame, do projeto de lei que dispõe sobre a autonomia administrativa e financeira das Universidades Federais.

(ii) Garantia efetiva de recursos à CAPES para evitar atrasos no recebimento de bolsas ao pessoal inscrito nos programas de pós-graduação, como vem acontecendo com frequência.

(iii) Início imediato, pelo Ministério da Educação, de programa específico visando à recuperação e manutenção dos *campi* universitários.

(iv) Elaboração e implantação, com a maior brevidade, de um programa de apoio financeiro e administrativo aos hospitais universitários, de modo a garantir-lhes funcionamento regular para os fins do ensino e dos serviços prestados à comunidade.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Caixa Postal 04/0366 – 70312 – Brasília-DF
Tel.: (061) 223-5561