



VOLUME 83 | jan./dez. 2002

203/204/205

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Nelson Scenci

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO
VISUAL

F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

REVISÃO

Português:

Eveline de Assis

Marluce Moreira Salgado

Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO

F. Secchin

CAPA

Marcos Hartwich sobre o trabalho *Fantasia popular (revendo Tarsila)*, de Nelson Screnzi, 1997, acrílico sobre tela (110x150cm)

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Marcos Hartwich

TIRAGEM

3.500 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9441
e-mail: editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

COMITÊ EDITORIAL

Maria Malta Campos (Coordenadora)

José Marcelino de Rezende Pinto

Rubens Barbosa de Camargo

Vitor Henrique Paro

Walter Esteves Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Alceu Ferraro – UFPel

Almerindo Janela Afonso – Un. do Minho, Portugal

Ana Maria Saul – PUC-SP

Celso de Rui Beisiegel – USP

Cipriano Luckesi – UFBA

Creso Franco – PUC-RJ

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelim Vianna – FCC

Jader de Medeiros Brito – UFRJ

Janete Lins de Azevedo – UFPE

José Carlos Melchior – USP

Juan Carlos Tedesco – IIPe/Unesco, Buenos Aires

Leda Scheibe – UFSC

Lisete Regina Gomes Arelaro – USP

Magda Becker Soares – UFMG

Maria Beatriz Luce – UFRGS

Maria Clara di Pierro – AE

Marta Kohl de Oliveira – USP

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Miguel Arroyo – UFMG

Nelly Stromquist – Un. of Southern California, EUA

Nilda Alves – UERJ

Osmar Fávero – UFF

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – UFAM

Silke Weber – UFPE

Waldemar Sguissardi – Unimep

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Coordenação de Divulgação Institucional

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 2,

4º Andar, Sala 414

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)2104-9509

e-mail: publicacoes@inep.gov.br

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

PUBLICADA EM MARÇO DE 2004

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

■ APRESENTAÇÃO	5
■ ESTUDOS	
A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino Paulo Sena	7
Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais Nicholas Davies	23
Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional Maria Sylvia Simões Bueno	44
Avances y estanciamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género Nelly P. Stromquist	51
Pós-Modernidade: subsídios para refletir sobre a educação Martha D'Angelo	65
Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente Maévi Anabel Nono Maria da Graça Nicoletti Mizukami	72
■ AVALIAÇÃO	
Estatísticas dos professores no Brasil Carlos Eduardo Moreno Sampaio Carolina Pingret de Sousa James Richard S. Santos João Vicente Pereira José Marcelino de Rezende Pinto Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Márcio Correa de Mello Vanessa Néspoli	85

■ ESTATÍSTICA

Vestibular: vagas, inscritos e ingressos 121

■ SEGUNDA EDIÇÃO

A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep 127
Marcus Vinicius

■ CIBEC/DOCUMENTAÇÃO

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación: Declaración de Tarija 141

Teses e dissertações recebidas 145

Publicações recebidas 163

■ ÍNDICE DO V. 83

Índice de assuntos 167

Índice de autores 171

Índice de títulos 172

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores 173

Instruções para a elaboração de resumos Reduc 176

■ AGRADECIMENTOS

178

Apresentação

Aggrupamos, neste volume, três números da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* que correspondem ao ano de 2002, dando continuidade ao esforço do novo Comitê Editorial para a restauração de sua periodicidade.

Este número triplo contém significativos estudos, revelando que o esforço do atual comitê em estimular pesquisadores atuantes da área de educação a retomarem sua colaboração com a revista já começa a mostrar resultados. Na seção "Estudos", quatro artigos ocupam-se de temas relevantes de política educacional, os dois primeiros focalizando a atualidade brasileira e os dois seguintes discutindo aspectos das reformas educacionais recentes numa perspectiva comparada.

O texto de Paulo Sena sobre a vinculação de recursos destinados à educação toca em tema estratégico para o desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis. Mostra a trajetória histórica da adoção dessa medida nas Constituições nacionais, seus avanços e retrocessos, articulando essa análise com a situação atual, quando as resistências e pressões para mudanças nessa definição legal voltam a se manifestar. Como outros autores antes dele, Sena demonstra a importância da vinculação para a garantia de recursos para o financiamento da educação pública, sem a qual nem mesmo os relativos progressos obtidos na democratização do ensino entre nós teriam ocorrido.

Examinando a evolução das matrículas no ensino fundamental regular, no período de 1997 a 2002, Nicholas Davies aborda outra questão também estratégica, qual seja: a universalização da escola obrigatória no País. Para isso, confronta os dados estatísticos oficiais com as metas do programa "Toda Criança na Escola", desenvolvido durante o governo federal anterior. O autor mostra como foi obtido o crescimento de matrículas registrado no período, em parte devido à transferência de alunos de outras modalidades de atendimento para o ensino fundamental regular, financiado por verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantado em 1998. O texto discute, também, a intensificação do processo de municipalização desse nível de ensino, estimulado pelo tipo de reforma educacional adotado na década passada.

Maria Sylvia Simões Bueno analisa as tendências comuns presentes nas propostas para o ensino técnico-profissional defendidas por reformas educacionais contemporâneas em dois países, Brasil e Portugal. A autora discute como, de um lado, estão presentes concepções originadas do ideário de organismos internacionais – Unesco, União Européia e Bird – e, de outro, características históricas e culturais desses dois países, contraditórias em relação a muitos dos objetivos das reformas, como, por exemplo, o paternalismo do Estado e o preconceito contra o trabalho manual. O texto indica, também, o potencial de cooperação aberto por algumas experiências interessantes, o que aponta para novas possibilidades de reflexão.

Ainda refletindo sobre aspectos das reformas educacionais neoliberais implantadas nas últimas décadas em âmbito internacional, Nelly Stromquist examina como se posicionaram, e que efeito tiveram, as mudanças ocorridas nos países da América Latina sobre as relações de gênero. Ressaltando principalmente o ensino superior, o artigo procura examinar as contradições entre o processo de globalização e o impacto social das mudanças propostas no contexto dessas reformas, na perspectiva da igualdade dos gêneros.

Os dois textos que completam a seção "Estudos" são bem diferentes entre si. Um, de natureza teórica, de autoria de Martha D'Angelo, analisa o conceito de pós-modernidade, destacando os aspectos que interessam mais de perto ao debate educacional. O outro se debruça sobre a utilização de casos de ensino, como recurso pedagógico, em programas

de formação inicial de professores das primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil. Este trabalho, de Nono e Mizukami, apóia-se em pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, a qual revelou o potencial da utilização desses casos de ensino para os cursos de formação docente.

As seções seguintes, "Avaliação" e "Estatística", apresentam, respectivamente, dados sobre a realidade dos professores e sobre os exames vestibulares de ingresso ao ensino superior no País.

O diagnóstico sobre os professores, já disponível em publicação avulsa do Inep, de outubro de 2003, contém informações preciosas, úteis a todos os que se interessam em discutir e refletir sobre a situação dos professores brasileiros. Inclui tabelas, gráficos e análises, com dados a respeito da escolaridade e da formação dos professores, desde a educação infantil até o curso superior, destacando aqueles que trabalham na zona rural; sua remuneração e condições de trabalho; sua composição de gênero; o mercado de trabalho e os cursos de formação. Os dados mostram a evolução do grau de formação docente no período de 1991 a 2002, revelando o relativo progresso obtido nesse campo, mas deixando nítidas as grandes diferenças regionais e o muito que ainda resta por fazer nesse aspecto.

As estatísticas sobre o vestibular são importantes, entre outras razões, como subsídio à atual discussão a respeito da democratização do acesso ao ensino superior, agora temperada pelas reivindicações de setores sociais que procuram superar sua situação de exclusão e desigualdade, reivindicando ações afirmativas nesse campo.

Os Centros – Brasileiro e Regionais – de Pesquisas Educacionais do Inep, na década de 50, são o objeto do texto reeditado em "Segunda Edição". Relembra-se, assim, uma importante área de atuação do Inep nesse período, fundamental, segundo muitos analistas, para impulsionar a pesquisa educacional no Brasil. O autor analisa as atividades e o ideário de dois desses centros (o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo) no contexto da ideologia desenvolvimentista da época.

Como sempre, a revista inclui uma seção preparada pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec), apresentando neste número a "Declaração de Tarija", aprovada na XIII Conferência Ibero-Americana de Educação, realizada em 4 e 5 de setembro de 2003, na Bolívia, assim como as seções de teses e dissertações defendidas no período e de publicações da área recebidas para divulgação entre os leitores da revista.

Esta apresentação não poderia deixar de comentar uma notícia que entristeceu a todos que militam na área educacional: o falecimento, no início de 2004, do professor José Mário Pires Azanha, recentemente aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sua inteligência aguda sempre esteve voltada para a defesa intransigente da escola pública, destemida e, por vezes, até mordaz, na tarefa de criticar as tentativas de resistência à sua real democratização. Mestre admirado, querido, e algumas vezes temido, por muitos de nós, Azanha deixa este mundo em um momento em que espíritos racionais e inquiridores, como o seu, fazem cada vez mais falta.

Finalmente, agradecemos, no final da publicação, a todos os que dedicaram parte de seu tempo e de sua competência no exame dos artigos enviados para publicação na *RBEP* em números anteriores, fazendo votos para que o resultado de seu trabalho, expresso no conteúdo desses números, os recompense.

Maria Malta Campos
Coordenadora do Comitê Editorial

A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino*

Paulo Sena

Palavras-chave: financiamento da educação; manutenção do ensino; desenvolvimento do ensino; fundos educacionais; aplicação de recursos.

Resumo

A Constituição brasileira determina que a União aplique, anualmente, nunca menos de 18% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Trata-se da chamada vinculação de recursos. O artigo resgata a história da construção desta diretriz, que remonta à década de 20 do século 20 e foi consolidada – não sem enfrentar resistências – na Constituição de 1988. Demonstra-se que, segundo os dados oficiais, a União tem se mantido com folga acima do patamar indicado. Identifica ainda uma pressão do Poder Executivo, em todos os níveis federativos, pela desvinculação de recursos – o que já ocorre na esfera da União, com a decorrente redução da base de cálculo e portanto dos recursos da educação.

A vinculação de recursos

1. As obrigações da União

O artigo 212 da Constituição Federal determina que a União aplique, anualmente, nunca menos de 18% da receita resultante de impostos, na *manutenção e desenvolvimento do ensino*.

Trata-se da chamada *vinculação* de recursos, isto é a separação de receita para destinação específica a determinadas finalidades. O setor educacional passa a ter assegurados aqueles recursos. Daí alguns pesquisadores denominarem a vinculação de "financiamento público protegido" (Castro, Sadeck, 2003).

A primeira observação importante é que a vinculação é da *receita resultante de impostos*, que não se confunde com a totalidade dos recursos orçamentários, e nem mesmo tributários (o imposto é uma espécie do gênero tributo). As contribuições sociais, importante fonte de recursos da União, também não integram a base de cálculo.

Em segundo lugar, observa-se que a vinculação é da receita líquida, isto é, não se considera para o cálculo a parcela da arrecadação transferida pela União aos demais entes da Federação (art. 212, § 1º, CF).¹ Deduz-se ainda o valor capturado pela Desvinculação das Receitas da União (DRU), acarretando uma redução de 20% na base de cálculo.

Em contrapartida, devem integrar a base de cálculo as parcelas da dívida ativa e das multas que sejam resultantes de impostos.

A Constituição Federal estabelece *mínimos*, isto é, nada impede que os valores aplicados ultrapassem, no caso da União o patamar de 18%.

A expressão "manutenção e desenvolvimento do ensino" encerra um conteúdo técnico cuja construção histórica este texto procura recuperar.

Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde não são financiados por essa fonte (art. 212, § 4º, CF).

Este artigo não trata da Emenda Constitucional nº 14/96, que estabeleceu

* Atualização de estudo elaborada em maio de 1995.

¹ Esses valores integrarão a base de cálculo dos entes subnacionais, isto é, as transferências que tenham origem em impostos, como o FPE ou o FPM, são computadas na base de cálculo para efeito de vinculação dos recursos, respectivamente, dos Estados e municípios. A esses entes refere-se a expressão *compreendida a proveniente de transferências do caput* do art. 212.

subvinculações, isto é, determinou que parte dos recursos já vinculados fossem despendidos num universo mais restrito de categorias de gasto. As subvinculações – entre as quais as relacionadas ao Fundef – referem-se aos entes subnacionais e não à União, cuja obrigação é realizar a complementação aos fundos que não atinjam o valor mínimo nacional. Mesmo a obrigação prevista no § 6º do art. 60 do ADCT, de que a União gaste o *equivalente* a 30% dos recursos vinculados na erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, não constitui propriamente uma vinculação, uma vez que a União pode se valer de qualquer fonte.

2. Histórico

A proposta de vinculação de recursos à Educação já era discutida no País em 1921, quando da realização da Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro, por convocação do Ministério da Justiça (A educação..., 1987, p. 83). A mensagem presidencial de 1922, registra que aquela

... chegou, felizmente, a conclusões práticas, consubstanciadas na lei, com que o governo hoje se encontra armado para enfrentar este magno problema nacional, e pela qual foi autorizado:

A entrar em acordo com os Estados, a fim de ser estabelecido um regime de subvenção destinado a difundir o ensino primário com as seguintes bases:

- a) os Estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária;
- b) a subvenção da União variará de 10% a 60% da importância despendida pelo Estado acordante;
- c) a subvenção será relativa às escolas primárias e às normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar;
- d) a fiscalização desse serviço competirá à União e aos Estados facilitando estes a ação daquela;
- e) a fiscalização, por parte da União, poderá ser confiada a fiscais de nomeação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com a gratificação de que trata o Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918;
- f) para ocorrer às despesas resultantes da execução deste dispositivo o governo poderá abrir créditos não excedentes ao máximo de 300:000\$, por Estado acordante.

A mensagem presidencial de 1925, no entanto, ao referir-se à conferência de 1921 registrava que, "infelizmente, as condições financeiras do País não permitem a realização do programa por ela traçado", limitando-se a ação da União à subvenção de escolas primárias *rurais*, como "início de cooperação, que poderá ser ampliada e desenvolvida em melhores oportunidades" (A educação..., 1987, p. 93-94). No ano seguinte, a mensagem presidencial mencionava circular do governo federal aos Estados, acerca da celebração de acordos, obtendo como resposta alguns apoios, algumas indicações de dúvidas quanto à interpretação da lei, além de respostas de Estados que não poderiam realizar o acordo ou por falta de dotação orçamentária em que se enquadrasse a despesa ou porque suas condições financeiras não permitiam novos encargos (A educação..., 1987, p. 98).

Já sob o regime Vargas, a mensagem apresentada à Assembléia Constituinte assinalava:

Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, convém desenvolver o espírito de cooperação, congregando os esforços da União, dos Estados e dos municípios. Quando todos, abstendo-se de gastar suntuários e improdutivos, destinarem, *elevada ao máximo, uma porcentagem fixa de seus orçamentos para prover as despesas da instrução*, teremos dado grande passo para a solução do problema fundamental da nacionalidade. Comprovando o interesse do Governo Provisório, a respeito, é oportuno ressaltar que o decreto destinado a regular os poderes e atribuições dos Interventores determina que os Estados empreguem 10%, no mínimo, das respectivas rendas na instrução primária e estabelece a faculdade de exigirem até 15% das receitas municipais para aplicação nos serviços de segurança, saúde e instrução públicas, quando por eles exclusivamente atendidos (A educação..., 1987, p. 126).

O dispositivo constitucional que vincula a parte dos recursos tributários (receita resultante de impostos) à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) tem sua origem próxima na chamada Emenda Calmon (Emenda nº 24/83, que acrescentava o § 4º ao art. 176 da Emenda Constitucional nº 1, de 1969), e seu antecedente remoto na Constituição de 1934. Esta Carta Magna preceituava:

Art. 156. A União e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os

Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na *manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos*.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

A Constituição ia além. Previa (art. 157) a formação de *fundos de educação*, constituídos por parte dos patrimônios territoriais do Poder Público (no caso da União, Estados e Distrito Federal), e por sobras das dotações orçamentárias, doações, porcentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros (no caso da União, Estados e municípios).

Combinava, pois, a política de vinculação com a adoção de fontes específicas.

Pontes de Miranda (1934, p. 413-414), ao saudar tal dispositivo, já alertava para a necessidade de medidas que assegurassem a sua execução. Observava ainda que a não alocação dos recursos previstos podia ser sancionada com a intervenção federal (art. 12, V), para *assegurar a execução das leis federais*

A Carta de 34 explicitava o direito à educação e o correspondente dever dos poderes públicos de proporcioná-la. Nada mais coerente, pois, que estabelecesse os meios.²

Miguel Reale considera a vinculação na Constituição de 1934 como "inovação fundamental, que se incorporou à nossa tradição..." (Reale, 1984, p. 652).

A expressão "manutenção e desenvolvimento dos *sistemas educativos*" tornava a norma muito ampla e imprecisa. O Constituinte de 1946, ao restabelecer a vinculação, que caíra com a Carta de 1937,³ procurou corrigir essa falha e atingir um aprimoramento conceitual, adotando a expressão que se consagrou na legislação brasileira: "manutenção e desenvolvimento do ensino".⁴

Lê-se na Carta Magna de 1946:

Art. 169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Limitada, pois, a aplicação à manutenção e desenvolvimento *do ensino*, aumenta a responsabilidade do município em relação à Constituição de 1934, com a elevação do percentual de 10% para 20%.

A antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), preceituava⁵ em seu art. 92, *caput*:

Art. 92. A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

Estabelecia ainda o § 3º, que os Estados, o Distrito Federal e os municípios que deixassem de aplicar a porcentagem prevista na Constituição, não poderiam solicitar auxílio da União para esse fim.

Há, portanto, um aumento dos encargos da União, de 10% para 12% da receita dos impostos.

A antiga LDB inovava ao procurar explicitar gastos que considerava como despesas com o ensino (art. 93, § 1º) e gastos que não eram admitidos como tal (art. 93, § 2º).

Assim, caracterizavam-se como despesas com ensino:

- as de *manutenção e expansão* do ensino;
- as de concessão de bolsas de estudo;
- as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de Congressos e Conferências;
- as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionassem com atividades extracurriculares.

Por outro lado, eram expressamente excluídas:

- as despesas com assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;
- as despesas realizadas por conta de verbas previstas para o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e do plano de aproveitamento das possibilidades econômicas do Rio São Francisco;
- os auxílios e subvenções para fins de assistência à cultura.

Observe-se que, embora mantendo no *caput* do art. 92 a expressão "manutenção e desenvolvimento do ensino", e fazendo

² Essa regra manteve-se nas Constituições posteriores, figurando atualmente no art. 34, VI, CF.

³ Conforme registra o relatório da CPI da Emenda Calmon, apresentado em 1989, mesmo com a omissão no texto constitucional, a partir de 1942 foi adotada a estratégia de celebração de convênios com os Estados, mediante o compromisso de aplicação pelos Estados de 15% de suas rendas provenientes de impostos em manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do sistema escolar primário, elevando-se um ponto percentual a cada ano, até que se atingisse o patamar de 20%, que deveria ser mantido a partir de 1950. Paralelamente, em convênios com os Estados, os municípios obrigavam-se a começar gastando 10% dos seus impostos no ensino primário, passando de 11 até 15% nos exercícios seguintes.

⁴ Inspirando-se na Constituição de 1946, o senador Calmon procurou manter o conceito. Ver: Emenda Calmon..., 1984, p. 135.

⁵ O dispositivo citado foi revogado pela Lei nº 5.692/71. Antes disso, para dirimir controvérsias sobre a recepção ou não da lei pela Constituição de 1967 – que mais uma vez derrubava a vinculação – a Consultoria-Geral da República sustentou que a norma fora revogada pelo art. 65 da Constituição de 1967. Cf. Parecer 723-H, da Consultoria-Geral da República – Dº de 30/8/68.

remissão ao art. 169 da Constituição – que introduziu aquele conceito – utilizava-se o art. 93 da antiga LDB, da expressão "manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino", retornando, em alguma medida, ao conceito de 1934.

Há a outorga da Constituição de 1967 e o advento da Constituição da Emenda (1969). A vinculação de recursos perde o status constitucional com a primeira, e fica limitada aos municípios com a segunda, nos seguintes termos:

Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da *receita tributária* municipal no ensino de primeiro grau, aplicar-se-á o disposto no art. 15, § 3º, alínea f da Constituição (intervenção).

Não se tem notícia de Município que tenha sofrido intervenção do Estado por descumprimento dessa norma.

Jorge Ferreira (1984, p. 162) assinalava um aumento da obrigação dos municípios, uma vez que a receita tributária é maior do que a receita de impostos, e há a inclusão das transferências do Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

Ocorre que há o abandono do conceito de "manutenção e desenvolvimento do ensino", substituído pela expressão mais elástica "ensino de primeiro grau", em geral.

Quanto à União, que já vinha descumprindo o dispositivo da antiga LDB, apoiando-se em parecer da Consultoria-Geral da República, houve a liberação de qualquer obrigação.

A *desvinculação* dos recursos foi desastrosa para a educação.

Araújo Melchior (1983, p. 75) ressalta que

... foi durante o período de maior crescimento do PIB que verificamos uma decrescente aplicação de recursos financeiros em educação, principalmente pela esfera federal, que é aquela que maior potencialidade apresenta na perspectiva de receita fiscal efetivamente arrecadada. Os recursos arrecadados pelo orçamento fiscal da União cresceram e, proporcionalmente a este crescimento, os recursos investidos na função educação decresceram.

O autor apontava o paradoxo: enquanto novas fontes de recursos eram criadas, o montante global relativo à receita de impostos decrescia constante e gradualmente (Melchior, 1983, p. 81).

Com efeito, após a desvinculação, caíram os recursos do MEC (Calmon, 1990, p. 16), chegando ao máximo de 8,69%, do Orçamento da União, "em 1969; caíram a 7,33% no ano seguinte; a 6,78% em 1971; a 5,62% em 1972; a 4,95% em 1974; e, enfim, a 4,31% em 1975".

Iniciou-se então um período de luta tenaz pela volta da vinculação constitucional, liderada pelo eminente homem público, amigo da educação, senador João Calmon. Em 1974 publica *A educação e o milagre brasileiro*, denunciando a corrosão de recursos da Educação. Em 25/5/76 o parlamentar apresentou Emenda Constitucional, assinada por 63 dos 65 senadores. Nessa proposta eram mantidos os 12%, que o revogado dispositivo da Lei nº 4.024/61 previa para a União, aumentando-se para 24% a obrigação dos Estados. Justificava-se o aumento, uma vez que a escolaridade obrigatória passara de quatro para oito anos. O governo manobrou de tal forma que não foi obtido quórum para a aprovação.

Em 11 de agosto de 1983 volta à carga o senador Calmon. Elevam-se os mínimos: 13% no caso da União e 25% em se tratando dos Estados, Distrito Federal e municípios.

Em depoimento para a memória da educação brasileira (Calmon, 1990, p. 19) relatou os obstáculos tragicômicos que a emenda sofreu: desde a oposição acirrada da Seplan, às manobras do governo, passando pela fatalidade do falecimento do presidente do Congresso, até a transmissão, ao vivo, de um jogo de futebol!

Finalmente, adotou-se a estratégia de "colar" a aprovação da Emenda Calmon na votação da Emenda Passos Porto (que tratava da reforma tributária, e, supunha-se, como de fato ocorreu, atrairia o quórum qualificado necessário à aprovação).

Assim, em 23/11/83, foi aprovada a Emenda Calmon, que dava a seguinte redação ao art. 176, § 4º da Constituição:

Art. 176 (...)

§ 4º Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Emenda Calmon não logrou ser cumprida no governo Figueiredo – o que chegou, inclusive, a gerar um pedido de *impeachment*. A Secretaria do Planejamento

(Seplan), comandada pelo então Ministro Delfim Netto exigiu a regulamentação da Emenda, que o Conselho Federal de Educação e muitos juristas consideravam auto-aplicável.

Com a campanha presidencial que se seguiu, o candidato Tancredo Neves comprometeu-se com o cumprimento da Emenda.

A regulamentação veio com a "Nova República", pela Lei nº 7.348/85.

Assim, a Emenda Calmon foi aprovada em 1983, mas aplicada somente em 1986, a partir do orçamento em 1985.

Com a eleição do Congresso Constituinte ressurgiram os debates em torno do tema.

Registra João Batista Herkenhoff (1989, p. 53-54) que o anteprojeto do PCB previa a destinação de 15% *do orçamento* à manutenção e desenvolvimento do *ensino público*. O projeto "Afonso Arinos" mantinha os percentuais da Emenda Calmon. Os projetos "Pinto Ferreira", "OAB" e "Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul", estabeleciam a alíquota única de 12% da renda de impostos, inferior, portanto, à emenda Calmon. Os projetos Fábio Comparato e Benedito Campos não se manifestavam sobre o assunto.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) apresentou a emenda popular nº 49, propondo a aplicação obrigatória de percentuais mínimos da *receita tributária* (estendendo, pois, a base de cálculo) da União (13%) e dos Estados, Distrito Federal e municípios (25%), exclusivamente nos *sistemas oficiais* de ensino.

O senador Calmon apresentou proposta de elevação do patamar fixado para a União, de 13% para 18%, sobre a mesma base de cálculo (receita líquida dos impostos).

Para os Estados e municípios mantinham-se os 25%, mas sobre um montante de recursos maior, face às alterações da estrutura tributária.

A partir daí, vale acompanhar o que registra o senador Calmon (1990, p. 24-25), com relação ao primeiro anteprojeto, o chamado "Cabral I":

Apesar das garantias solenemente dadas pelo deputado Bernardo Cabral, magnífico relator da Constituinte, no primeiro anteprojeto por ele apresentado em 27 de agosto à Comissão de Sistematização, a vinculação em favor da educação fora estranhamente suprimida. Prevalecera a

tese que o deputado José Serra vinha defendendo no âmbito de um dos grandes grupos informais em que se dividiam os membros da Constituinte: o chamado grupo dos 32. De acordo com esse texto, o artigo que determinava a vinculação fora completamente descaracterizado e transferido para as disposições transitórias. Por esse texto ocorreria vinculação apenas até que se aprovasse o orçamento plurianual para o governo. O percentual dessa aplicação provisória caiu de 25% para 20%, no que se referia aos Estados e municípios.

No denominado anteprojeto "Cabral II", a vinculação voltava às disposições permanentes, nos termos propostos pelo senador Calmon, tendo ainda o relator sugerido a ressalva expressa da educação como exceção⁶ da proibição de vinculação no sistema tributário nacional (o que se faz no atual art. 167, IV, CF). Essa formulação permaneceu inalterada no "Cabral III".

Assim, o atual art. 212 da Constituição Federal foi aprovado em 20/5/88, com 433 votos a favor, 3 abstenções e 2 votos contra.

Araújo Melchior (2000, p. 1) dá seu depoimento acerca da luta pela vinculação:

Historicamente eu divergi do senador que defendia porcentagens arbitrárias e subjetivas da receita pública para que fossem aplicadas em educação. Hoje em dia eu reconheço a sua sabedoria em defender tais porcentagens. Todas as vezes que o poder público se aproximava do *quantum* preestabelecido, legalmente, via Constituição Federal, ele entrava numa nova luta para elevar as porcentagens de aplicação obrigatória. A nova meta que se estabelecia atuava pedagogicamente. Foi assim que de 10% passamos para 12%, depois 13% e posteriormente, para 18% na esfera federal (...)

A atuação pedagógica de que falamos anteriormente, reside no fato de que a nova porcentagem elevada, que de início, geralmente não era cumprida, propiciava às associações de classe ligadas ao ensino, à imprensa e a alguns educadores, uma constante cobrança do poder executivo que não cumpria a Lei Magna do País.

A partir daí alguns Estados ampliaram, nas Constituições Estaduais, as alíquotas mínimas de aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Portela de Oliveira e Catani (1993, p. 34) traçaram a seguinte Tabela:

⁶ "Art. 167. São vedados: ... IV – a vinculação de receita de impostos a órgão, fundo ou despesa, ressalvados a repartição do produto da arrecadação dos impostos a que se referem os arts. 158 e 159, a destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, como determinado pelo art. 212, e a prestação de garantias às operações de crédito, por antecipação da receita, previstas no art. 165, § 8º, bem assim o disposto no § 4º deste artigo.

Tabela 1 – Alíquotas por Estado, de acordo com suas Constituições Estaduais

Alíquota	Estado	Disponível da CE
30%	Goiás	art. 158
30%	Mato Grosso do Sul	art. 198
30%	Piauí	art. 223*
30%	São Paulo	art. 255**
35%	Mato Grosso	art. 245
35%	Rio Grande do Sul	art. 202
35%	Rio de Janeiro	art. 314***

*A redação dada pela Emenda Constitucional nº 13/00 permite a utilização de até 5% para a capacitação e requalificação profissional de mão-de-obra.

**O parágrafo único do artigo estabelece que a lei definirá as despesas que se caracterizam como MDC.

***São incluídos no percentual, os recursos vinculados à Uerj (6%) e à Faperj (2%).

Os demais Estados mantiveram os 25% previstos no art. 212 da Constituição. Muitos, notam os citados autores, estabeleceram "subvinculações" e sanções aos municípios inadimplentes. Há dispositivos interessantes, como o art. 241, § 1º da Lei Orgânica do DF, que veda o desvio temporário, a retenção ou qualquer restrição ao emprego dos recursos de MDE ou o art. 198 da Constituição de Mato Grosso do Sul, que explicita que os recursos são vinculados à manutenção, desenvolvimento e qualidade do ensino. Há casos em que a Constituição estadual restringe a vinculação ao ensino público (Goiás, art. 158; São Paulo, arts. 255 e 258; Rio de Janeiro, art.314; Alagoas, art. 198, I; Amazonas, art. 200; Paraná, art. 185; Rio Grande do Sul, art. 202). A Constituição do Estado do Mato Grosso dispõe que em caso de anistia fiscal ou incentivos fiscais de qualquer natureza "fica o poder público proibido de incluir os trinta e cinco por cento destinados à educação" (art. 245, § 3º).

Vigente, o art. 212 da Constituição Federal ainda teve que enfrentar o chamado "Emendão" do governo Collor (fins de 1991), que inicialmente propunha a suspensão da vigência do art. 212, CF. Finalmente preceituava:

Art. 6º Até 31 de dezembro de 1993, sobre toda receita proveniente do crescimento absoluto da arrecadação tributária federal descontada a desvalorização da moeda, não se aplicará o disposto nos arts. 157, I e II, 159, 169, 212 e 239, § 1º da Constituição.

Com isso, observa o senador Calmon (1990, p. 97), o ensino deixaria de receber os 18% de toda receita de impostos que excedesse a arrecadação anterior.

Durante a Revisão Constitucional, lembra Isaura Belloni (1994, p. 1-2), foram apresentadas cinco emendas supressivas ao artigo 212 (PREs 16320-1, 4168-8, 9937-6 e 1434-1). A PRE 1941-5 eliminava a definição prévia de percentuais mínimos, atribuindo "prioridade de investimento ao ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação".

Muitas PREs propuseram a elevação dos mínimos de 20% para 25% a contribuição da União (PREs 1253-1, 16259-2, 16393-4, 16948-2, 17156-2, 237-1, 8659-0, 9742-1, 7446-7, 1880-7), e para, aproximadamente, entre 30 a 35% a contribuição dos demais níveis (as PREs citadas, com exceção das duas últimas).

A PRE 2914-1 dispunha que as três esferas de governo deviam estimar seus investimentos em educação tomando como base para cálculo o montante total da receita tributária e não apenas da receita de impostos, como está atualmente definido no art. 212.

A PRE 12512-0 propunha que fossem mantidos os atuais mínimos percentuais e acrescentava a expressão "nunca menos que o suficiente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino".

A PRE 15078-1 determinava que lei específica deveria fixar prazo para vigência da atual vinculação de recursos.

A PRE 15836-9 estabelecia que os percentuais mínimos de receita vinculada para investimento em educação deveriam ser definidos em lei.

A PRE 1713-1 era a única que propunha a redução dos recursos educacionais da União, dos atuais 18%, para 15% de suas receitas e um aumento para 30% do esforço alocativo dos demais níveis de governo.

As matérias atinentes à educação não lograram ser votadas durante a revisão. Tampouco incorporava o relator quaisquer das emendas mencionadas em seu parecer.

A revisão aprovou, entretanto, medida com significativo impacto no art. 212. A Emenda de Revisão nº 1, de 1994, criou o Fundo Social de Emergência (FSE). Com esse, alterou-se a fórmula de cálculo dos recursos previstos no art. 212 da CF.

Dizia o texto então aprovado:

Art. 72. Integram o Fundo Social de Emergência:

(...)

IV – vinte por cento do produto da arrecadação de todos os impostos e contribuições da União, excetuado o previsto nos incisos I, II e III.

(...)

§ 3º A parcela de que trata o inciso IV será previamente deduzida da base de cálculo das vinculações ou participações constitucionais previstas nos arts. 153, § 5º, 157, II, 158, II, 212 e 239 da Constituição.

O Fundo Social de Emergência não suspendia, pois, a vigência do art. 212 da CF. Reduzia sua base de cálculo. Sobre suas conseqüências – e de seus sucedâneos (FEF e DRU), faremos observações mais adiante.

3. Cumprimento do art. 212 da Constituição Federal: os dados oficiais

Segundo dados contidos nos Relatórios do Tribunal de Contas da União e Balanços Gerais da União, desde 1988, a União vem cumprindo, com folga, o disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Conforme essas fontes, foram aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino, no período de 1989 e 2002, valores entre 18,21% e 33,2%.

A Tabela 2 discrimina a distribuição.

Observe-se que, no exercício de 1988,⁷ ainda vigente a Emenda Calmon, foram aplicados CZ\$ 776,290 milhões – o que era equivalente a 19,05% da receita líquida de impostos. O valor já era, portanto, superior ao mínimo previsto na nova Constituição.

Assinale-se ainda que, a partir de 1994 vigorou a *redução na base de cálculo* prevista nas emendas que aprovaram o Fundo Social de Emergência (FSE) e seus sucedâneos.

Os recursos aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) distribuem-se, atualmente, dentre os seguintes programas:

- Toda Criança na Escola;
- Desenvolvimento do Ensino de Graduação;
- Escola de Qualidade para Todos;
- Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação;
- Desenvolvimento da Educação Profissional;
- Desenvolvimento do Ensino Médio;
- Hospitais de Ensino;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Estatísticas e Avaliações Educacionais;
- Desenvolvimento da Educação Especial;
- Gestão da Política de Educação;
- Atenção à Criança;
- Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas;
- Expansão e Consolidação do Conhecimento Científico;
- Paz nas Escolas.

As subfunções, que guardam mais equivalência com os antigos programas, são:

- Planejamento e orçamento;
- Administração-geral;
- Tecnologia da informação;
- Formação de recursos humanos;
- Administração de receitas;
- Assistência comunitária;
- Assistência hospitalar e ambulatorial;
- Ensino fundamental;
- Ensino médio;
- Ensino profissional;
- Ensino superior;
- Educação infantil;
- Educação de jovens e adultos;
- Educação especial;
- Assistência aos povos indígenas;
- Desenvolvimento científico;
- Difusão do conhecimento científico e tecnológico.

4. O cumprimento do art. 212 da Constituição Federal: as dificuldades conceituais

O conceito de "manutenção e desenvolvimento do ensino" substituiu com

⁷ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministra-Relatora: Elvira Castello Branco. 1988.

vantagem a expressão "manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos" constante da Constituição de 1934.

Entretanto, ainda está por vir uma tradução precisa e rigorosa em linguagem normativa e orçamentária.

A Lei nº 4.024/61 representou uma primeira tentativa de definição mais rigorosa, ao explicitar os gastos que eram (art. 93, § 1º) ou não (art. 93, § 2º) admitidos como gastos com ensino.

A contabilidade pública adota a chamada organização funcional-programática

das despesas (Lei nº 4.320/64). Mas, como ressaltou o senador João Calmon, em debate realizado pelo Inep, em 1984, no qual era presente em praticamente todas as intervenções dos expositores, a preocupação que a Emenda Calmon não fosse "letra morta":

... não há e nem nunca houve durante o período 1946-1967, assim como no período de plena vigência da Lei de Diretrizes e Bases – referência à chamada "Função Educação e Cultura". Falava-se exclusivamente em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tabela 2 – Valores aplicados pela União entre 1989¹ e 2002

Ano	Base de cálculo (receita arrecadada dos impostos, menos transferências e FSE, FEF e DRU)	Valor aplicado	Porcentual (%)
1990 ¹	CR\$ 1.502.434.536.700,00	CR\$ 273.547.867.000,00	18,21
1991 ¹	CR\$ 5.498.727.122.200,00	CR\$ 1.383.883.439.400,00	25,2
1992 ²	CR\$ 57.927.304.000.000,00	CR\$ 15.421.160.000.000,00	26,6
1993 ³	CR\$ 1.387.633.000.000,00	CR\$ 330.736.000.000,00	23,8
1994 ⁴	CR\$ 15.323.000.000,00	R\$ 4.227.000.000,00	27,6
1995 ⁵	CR\$ 47.413.000.000,00	R\$ 23.856.000.000,00	30,1
1996 ⁶	CR\$ 30.653.000.000,00	R\$ 6.767.000.000,00	22,1
1997 ⁷	CR\$ 25.350.000.000,00	R\$ 6.733.000.000,00	26,6
1998 ⁸	CR\$ 23.364.000.000,00	R\$ 5.480.000.000,00	23,5
1999 ⁹	CR\$ 25.857.000.000,00	R\$ 5.313.000.000,00	20,55
2000 ¹⁰	CR\$ 26.019.000.000,00	R\$ 7.666.000.000,00	29,5
2001 ¹¹	CR\$ 27.656.000.000,00	R\$ 9.181.000.000,00	33,2
2002 ¹²	CR\$ 31.466.000.000,00	R\$ 10.188.000.000,00	29,0

Fonte: Relatórios do TCU e Balanços Gerais da União. Elaboração: Paulo Sena.

¹ Não há dados relativos ao exercício de 1989.

² Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Homero Santos. 1990. p. 194-195.2 Balanço Geral da União. Exercício de 1994, 1º volume/Relatório Presidência da República/Min. da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional, p. 30.

³ Balanço Geral da União. Exercício de 1993, 1º volume/Relatório, p. 23.

⁴ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Luciano Brandão Alves de Souza. 1993. p. 187.

⁵ Balanço Geral da União. Exercício de 1994, 1º volume/Relatório Presidência da República/Min. da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional, p. 30.

⁶ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Homero Santos. 1996. p. 487.

⁷ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Paulo Afonso Martins da Oliveira. 1997. p. 129.

⁸ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Humberto Guimarães Souto. 1998. p. 63. O valor do FEF, deduzido da base de cálculo foi de R\$ 9.547 milhões.

⁹ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Bento José Bugarin. 1999. p. 72. O valor do FEF, deduzido da base de cálculo foi de R\$ 16.044 milhões.

¹⁰ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Valmir Campes. 2000. p. 415.

¹¹ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Adylson Malta. 2001. p. 90. O valor da DRU, deduzido da base de cálculo foi de R\$ 12.362 milhões.

¹² Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Walton Aencar Rodrigues. 2002. p. 510. O valor da DRU, deduzido da base de cálculo foi de R\$ 13.593 milhões.

¹³ Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República. Ministro-Relator: Ubiratan Aguiar. 2003. p. 467. O valor da DRU, deduzido da base de cálculo foi de R\$ 22.385 milhões.

Para Araújo Melchior (1985), "quando são examinados os programas e subprogramas do Orçamento-Programa anual do MEC, verifica-se que vários programas nada têm a ver com o ensino".

Ecilda Ramos de Souza (1984, p. 139) defendia o expurgo de programas atípicos que não se enquadrariam no conceito estrito de manutenção e desenvolvimento do ensino, tais como cultura, assistência, telecomunicações, saúde, ciência e tecnologia, administração e desportos. Argumentava ainda a favor da exclusão de programas típicos, como educação especial e educação pré-escolar. Propunha que se buscasse uma nova classificação orçamentária que refletisse "de maneira cristalina" o cumprimento da vinculação.

Araújo Melchior (1984, p. 154-155) considerava discutíveis programas como administração, administração financeira, ciência e tecnologia, desportos, assistência ao educando e cultura. Entendia que somente deveriam ser considerados os programas que cuidassem "do ensino de 1º, 2º e 3º graus, supletivo, pré-escolar e de excepcionais, nas autarquias e fundações que tratam do ensino superior..."

Lembrava o senador Calmon (Emenda..., 1984, p. 135):

De acordo com os critérios da Unesco, que procurei conhecer, o MEC não deve computar como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino os gastos que faz com cultura, desportos, tecnologia, segurança e informações, entre outros itens.

A questão é controversa. Após a primeira tentativa da antiga LDB, houve uma segunda, tendo como instrumento a Lei nº 7.348/85. Os critérios desse diploma representaram considerável avanço, embora ainda não se amoldassem perfeitamente àqueles indicados pela Unesco e pelos educadores.

Jacques Velloso (1988, p. 21) salientava que existiam brechas para que despesas não destinadas especificamente à manutenção e desenvolvimento do ensino fossem incluídas como tal. Criticava a inclusão dos colégios militares e de despesas com assistência social e hospitalar.

A Lei nº 7.348/85 estabeleceu em seu art. 6º, § 1º a definição normativa de "manutenção e desenvolvimento do ensino". Assim, eram consideradas despesas com MDE todas as que se fizessem "dentro ou

fora das instituições de ensino, desde que as correspondentes atividades estejam abrangidas na legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" e fossem "supervisionadas pelos competentes sistemas de ensino" ou ainda as que:

- a) resultassem da manutenção dos colégios militares de 1º e 2º graus;
- b) resultassem em bens ou serviços que se integrem nas programações de ensino;
- c) consistissem em levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, levados a efeito pelas instituições de ensino ou por outros órgãos e entidades, desde que vissem precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão racional do ensino;
- d) correspondessem à amortização e ao custeio de operações de crédito destinados ao financiamento de programações de ensino;
- e) importassem em concessão de bolsas de estudo;
- f) assumissem a forma de atividade-meio de estabelecimento de normas, gestão, supervisão, controle, fiscalização e outros, necessários ao regular funcionamento dos sistemas de ensino.

Conquanto ainda permitisse ralos pelos quais se escoavam os recursos que deveriam ser aplicados em MDE, a Lei nº 7.348/85 teve importância histórica.

Disponha que os órgãos e entidades integrantes do sistema de planejamento e orçamento *detalhassem* seus programas de trabalho, de modo a *identificar* operacionalmente as ações conceituadas como "manutenção e desenvolvimento do ensino", nos níveis de subprojeto e subatividade orçamentários, para efeito de consideração nas fases de elaboração e execução do orçamento (art. 7º). Também obrigava os órgãos de planejamento, orçamento, administração financeira, contabilidade de auditoria a estabelecer mecanismos e meios de gerenciar, controlar e apurar os resultados que viessem a dar cumprimento a determinações expressas em lei.

Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos (1984, p. 157), ao defender uma interpretação restritiva dos termos "manutenção e desenvolvimento do ensino", desabafava:

... considerar a classificação funcional-programática como ponto de apoio da interpretação é incidir numa dificuldade muito séria, porque estabelecê-la e alterá-la está na área de competência de um órgão do 2º escalão do Poder Executivo, ou

seja, a Secretaria de Orçamento e Finanças da Secretaria de Planejamento da Presidência da República...

O senador Calmon (1984, p. 175) colocava a questão nos devidos termos: trata-se da hierarquia das leis. As regras orçamentárias é que devem se adaptar ao mandamento constitucional.

A vinculação de recursos sempre enfrentou a hostilidade dos setores de planejamento e orçamento. Aos educadores coube o papel de denunciar as manobras para descumprir tal dispositivo (Velloso, 1990, p. 20).

Em 1988 instalou-se Comissão Parlamentar de Inquérito para averiguar a destinação dos recursos previstos na Emenda Calmon. É curiosa a conclusão a que chegou o relator, deputado Sólton Borges dos Reis (1992, p. 13).

De tudo quanto investigou, ouvindo e lendo, interrogando e examinando, comparando, diligenciando, avaliando, pode a CPI presumir que, em termos de números, cifras, quantias e tabelas, ou seja sob o ponto de vista da contabilidade orçamentária, a Emenda Calmon teria sido cumprida. Ou seja, o *cumprimento nominal* da Emenda Calmon, no último triênio, por parte do MEC, pode ser demonstrado. Mas, o *cumprimento real*, não.

Em estudo em que procede a depuração da receita, dos gastos que segundo a Lei nº 7.348/85 não constituem "manutenção e desenvolvimento do ensino", Jacques Velloso (1990, p. 26) chegou à conclusão que a Emenda Calmon não foi respeitada em 1986 e 1987. A União despendeu até mais que os 13% da receita de impostos, então exigidos, em Educação, mas não alcançou esse peso na "manutenção e desenvolvimento do ensino".

Velloso excluiu dos gastos em MDE:

- as despesas com segurança e informações;
- as contribuições do MEC por sua participação em organismos internacionais;
- despesas com desportos;
- assistência social;
- previdência;
- academias e colégios militares;
- fundo geral do cacau;
- recursos para o DF;
- recursos para os ex-territórios do Acre e Rondônia.

Velloso (1990, p. 26) enfatizou que, em depoimento à CPI da Emenda Calmon, o representante da Secretaria do Planejamento (Seplan) apresentou como valor gasto em MDE, o total dos gastos do MEC com recursos de impostos. Ocorre que nem todos esses recursos correspondiam a gastos em "manutenção e desenvolvimento do ensino". Notou, ainda, que no caso das verbas destinadas ao Distrito Federal a destinação ocorria desde o processo de elaboração do orçamento, sendo tais recursos análogos aos impostos arrecadados pelos Estados. A apropriação desses gastos pela União implicava dupla contagem. Procurou, enfim, demonstrar os artifícios contábeis que comprometiam a aplicação em MDE, sugerindo metodologia para a depuração das despesas, segundo os critérios adotados pela Lei nº 7.348/85, então em vigor.

A expressão "manutenção e desenvolvimento do ensino" tem um sentido técnico preciso. Não se confunde com "educação em geral" ou com a antiga função "educação e cultura", ou mesmo com a atual função "educação",⁸ como procuram interpretar (*contra legem*) alguns órgãos das áreas econômicas dos governos nas três esferas.

5. Manutenção e desenvolvimento do ensino: das propostas dos projetos de Lei de Diretrizes e Bases à atual LDB

Já a Lei nº 7.348/85 determinava que as atividades consideradas como "manutenção e desenvolvimento do ensino" haveriam de ser as abrangidas na Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que fossem supervisionadas pelos competentes sistemas de ensino (art. 6º, § 1º).

Iniciado o processo de discussão da nova LDB, por meio do PL nº 1.258/88, em 1988, arrasta-se a tramitação até 1996, sendo peças legislativas que referenciaram os debates: na Câmara, o substitutivo Ângela Amin, e, no Senado, os substitutivos Cid Sabóia e Darcy Ribeiro. Todas procuraram oferecer alternativas que sanassem as falhas da lei anterior. Particularmente houve uma preocupação, na expressão de Marcelo Ottoni de Castro (1998, p. 237-242), com as, até então poucas "exclusões explícitas".

⁸ Houve uma mudança na sistemática introduzida pela Portaria nº 42/99, do Ministério do Orçamento e Gestão, que separou a função educação da função cultura.

Aprovada na Câmara – o substitutivo Ângela Amin – a proposição foi encaminhada ao Senado (Lobo, Didonet, 1997, p. 39 et seq), para ser relatada na Comissão de Educação pelo senador Cid Sabóia de Carvalho. Terminada a legislatura em 1994, no início do ano seguinte o governo articula para que a matéria seja apreciada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), onde é designado como relator o senador Darcy Ribeiro, cujo substitutivo, negociado com o MEC e aprovado em fevereiro de 1996 no Senado, constituiu o texto-base, finalmente aprovado pela Câmara, para onde retorna em regime de urgência, com as modificações de seu último relator, Deputado José Jorge. Nasce a Lei nº 9.394/96, a nova LDB.

O art. 99 do PL nº 1.258/88, na versão do substitutivo Ângela Amin, previa o rol de despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino. É de se destacar que era considerado gasto com MDE a *manutenção de pessoal inativo e pensionistas* (alínea *j*), o que já ocorria na Lei nº 7.348/85. O substitutivo Sabóia (Parecer 250/94-CE) retirava os gastos com inativos e pensionistas do conceito de MDE (art. 87, IX). O substitutivo Darcy Ribeiro, assim como a LDB, não classificou essa categoria no rol permitido ou no vedado. Esse zigzaguear legislativo explica a perplexidade que existe até hoje em torno da questão.

O substitutivo Darcy Ribeiro retirava do conceito de MDE os programas suplementares de alimentação, assistência à saúde e *transporte* (art. 64, IV). O dispositivo contido no art. 71, IV da LDB, acrescenta como gastos não admitidos "outras formas de assistência social". A principal diferença é a admissão dos gastos com *transporte*, admitidos pelo art. 70, VIII da LDB.

O substitutivo Ângela Amin (art. 101 § 1º) e o substitutivo Sabóia (art. 88, § 1º), aperfeiçoando idéia já contida na Lei nº 7.348/85 determinavam a identificação das ações de manutenção e desenvolvimento de ensino na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Esse dispositivo não estava contido no substitutivo Darcy Ribeiro e não é previsto na LDB.

O substitutivo Ângela Amin (art. 101, § 2º), o substitutivo Sabóia (art. 88, § 2º) e o Substitutivo Darcy Ribeiro (art. 65) obrigavam a apuração e publicação nos balanços do Poder Público das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa idéia permaneceu no art. 72 da LDB,

que prevê ainda a sua inclusão nos relatórios bimestrais resumidos de execução orçamentária, a que se refere o art. 165, § 3º da Constituição Federal.

O substitutivo Ângela Amin (art. 101, § 3º) e o substitutivo Sabóia (art. 88, § 3º) obrigavam a inclusão de relatório sobre o realizado no período, na mensagem anual do Chefe do Poder Executivo – idéia não acolhida na LDB.

O substitutivo Darcy Ribeiro previa (art. 66) que os órgãos fiscalizadores examinassem *prioritariamente*, nas prestações de contas dos recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição e na legislação concernente. Este texto foi incorporado, com nova redação que faz menção também ao art. 60 do ADCT (art. 73 da LDB em vigor).

O conceito normativo de manutenção e desenvolvimento do ensino foi finalmente definido nos arts. 70 e 71 da Lei nº 9.394/96, além de dispositivos de leis específicas como a Lei nº 10.219/01 (Lei da Bolsa Escola Federal, art. 12) e a MP nº 2.178-36/01 (Programa "Recomeço"/EJA, art.20, § 5º).

6. Vinculação e desvinculação

A vinculação de recursos à educação é uma decorrência lógica da assunção dessa como um direito do cidadão e responsabilidade do Estado. Era necessário dotar o poder público dos meios para cumprir seu dever.

Os meios econômico-orçamentários dos poderes executivos nas três esferas são ideologicamente contra a vinculação de recursos. Esta posição cristalizou-se no art. 167, IV da Constituição, que veda a vinculações, tolerando algumas exceções, entre as quais a vinculação à MDE.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/01, considera os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais e adota a vinculação como a *primeira diretriz básica para o financiamento da educação*, ressaltando ainda que:

Embora encontre ainda alguma resistência em alguns nichos da tecnocracia econômica, mais avessos ao social, a

vinculação de recursos impõe-se não só pela prioridade conferida à educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Somente a garantia de recursos e seu fluxo regular permitem o planejamento educacional.

Isto é, o que para outros setores é exceção, é regra para a educação.

Essa tolerância é checada a cada reforma constitucional. E de fato, desde 1995 vigora o Fundo Social de Emergência (FSE), e seus sucedâneos – Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e finalmente Desvinculação das Receitas da União (DRU). Esses mecanismos, como assume o segundo nome adotado, são sutilmente a favor de uma vinculação de recursos: a vinculação ao cumprimento de encargos fiscais. Não se trata, pois, de discutir a existência ou não de vinculação, mas *qual vinculação, a que objetivo*.

Detecta-se, infelizmente, uma "onda desvinculatória" na esteira da DRU. Desvinculação é a eliminação da exigência

de se reservar recursos específicos para finalidades específicas.

Ao ser retomada a reforma tributária, pela PEC nº 41/03, prosperou em um determinado momento, a idéia de ampliar o percentual capturado pela DRU, no plano federal – de 20% para 25%, e, mais grave, criar um mecanismo de desvinculação no âmbito dos Estados e municípios.

No plano federal a desvinculação atinge a Educação, mas – argumentam seus defensores – os recursos "voltam". Isto é possível porque a União dispõe de outros recursos, como as contribuições sociais. No caso dos Estados e municípios isto não é possível e quaisquer recursos perdidos pela educação seriam-no irremediavelmente.

A Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados estimou que o impacto dessa medida resultaria entre 7,8 bilhões (na hipótese de incidência apenas sobre a arrecadação própria) e 12 bilhões (na hipótese de incidência também sobre as transferências), conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Perdas com a desvinculação de recursos estaduais e municipais (Em R\$ milhões)

Recursos	Situação atual Sem desvinculação estadual e municipal	Desvinculação de 20%		Perdas			
		Arrecadação própria	Toda receita	Arrecadação própria		Toda receita	
				Valor	%	Valor	%
Estaduais vinculados	31.490	24.610	23.372	6.880	22	8.118	26
Municipais vinculados	19.350	18.470	15.480	880	5	3.870	20
Federais vinculados	8.498	8.498	8.498	0	0	0	0
Total	59.336	51.576	47.348	7.760	13	11.988	20

Fonte: Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados – José Fernando Conserlino Tavares e Raquel Dolabela.

Diante dessa ameaça, os parlamentares ligados ao setor educacional e entidades e personalidades da comunidade educacional reagiram.

Em 10 de julho de 2003, reunião extraordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) aprovou a "Carta de Brasília" que assinalava:

Os Secretários de Estado da Educação querem compartilhar com a sociedade brasileira a preocupação de que a reforma tributária em apreciação no Congresso Nacional possa acarretar prejuízos irreparáveis para a educação pública. A

reforma é necessária e urgente, devendo trazer efeitos benéficos ao desenvolvimento do País e sua discussão e aprovação é oportunidade para a confirmação das opções e prioridades políticas da Nação.

Preocupam-se, entretanto, com a possível inclusão no texto final de mecanismos que venham a desvincular parte dos recursos ou a reduzir a base de cálculo das receitas constitucionalmente comprometidas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Os avanços obtidos na educação brasileira, sobretudo a partir dos anos 80, se devem em grande parte à vinculação dos recursos

introduzida pela Emenda Calmon, confirmada e ampliada pela Constituição de 1988, e à subvinculação estabelecida pela Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundef (...)

Em 23 de julho de 2003, reuniram-se em debate público, na Câmara dos Deputados, representantes da Associação Brasileira de Universidades Estaduais (Abruem), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE).

Na convocação para esse evento registrava nota emitida pelo Consed, que repetia trechos da "Carta de Brasília":

A desvinculação representa risco de redução dos recursos para a educação, e além dela, outras formas de redução da base sobre a qual se calculam os percentuais a serem aplicados nos sistemas públicos de ensino, implicariam necessidade de reduzir salários dos professores, interromper programas de melhoria da qualidade, diminuir o atendimento da demanda escolar comprometendo a atual expansão do ensino médio, da educação infantil e da educação de jovens e adultos.

Do debate resultou documento assinado conjuntamente pelas entidades mencionadas, no qual "rejeitam a adoção de qualquer mecanismo que venha a reduzir a base de cálculo sobre a qual incidem as vinculações constitucionais para manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como propõem a inclusão de contribuições sociais naquela base".

Em artigo publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 27/7/03, o ex-ministro Paulo Renato Souza registrava sua preocupação com os efeitos da reforma sobre o Fundef:

Causa estranheza, portanto, que surja agora a proposta de desvinculação de recursos no âmbito de Estado e municípios, pois qualquer redução na vinculação de verbas públicas para a educação será golpe mortal para esse fundo, fazendo o País retroceder décadas nessa matéria.

Diante da mobilização do setor educacional, o relator da Reforma Tributária alterou este item na quarta e quinta versões de seu relatório,⁹ preservando as vinculações previstas no art. 212 da Constituição Federal.

Há uma outra forma de desvinculação, mais sutil, que corresponde ao desvirtuamento do conceito de MDE, inflando-o para admitir novas categorias de gasto. Esse inchaço freqüentemente inclui gastos assistenciais com finalidades justas, como a promoção de uma renda mínima, mas cuja fonte de financiamento deveria ser outra que não a MDE.

Recentemente registramos que:

Com relação a Estados e municípios, há pressões – naqueles cujas alíquotas foram ampliadas para 30% ou 35% pelas Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas – para retrocederem ao patamar de 25%. Há mesmo decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo (Adin nº 12.240-0) que considera inconstitucional o aumento do percentual – que, *data venia*, afronta o texto constitucional, cuja redação mereceu extrema cautela do constituinte, que inscreveu no dispositivo as expressões *nunca menos de...* e *no mínimo...*, ignoradas na mencionada decisão. Recentemente causou polêmica a alteração da Lei Orgânica do Município de São Paulo, que altera a base de cálculo para as despesas de MDE dentro da "faixa adicional", superior ao mínimo de 25%, afastando-se, para esta faixa, dos critérios tão duramente construídos nos arts. 70 e 71 da LDB (Sena, 2003, p. 8).

Sobre o tema Melchior (2000, p. 4) assinala:

Veja-se atualmente, o caso das bolsas que vão para o "ensino" e que constituem modismo e uma das coqueluches dos políticos atuais, em quase todas esferas públicas. Temos bolsas para todos os gostos: bolsa-escola, bolsa-alimentação, bolsa-cidadã, etc.

Nos Estados cujas Constituições elevaram os percentuais, tem havido movimento no sentido de relativizar o conceito de MDE reduzindo o percentual, dentro da margem adicional. Assim, por exemplo, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 13/00 a Constituição do Piauí passou a permitir a utilização de até 5% (dos 30% previstos) para a capacitação e requalificação profissional de mão-de-obra. Já no Rio de Janeiro, são incluídos no

⁹ Cf. *Jornal da Câmara*, nº 1.037, de 30/7/03, p. 4. Há, entretanto, emendas que reintroduzem as desvinculações nos níveis subnacionais – emendas nº 64, 90, 119 e 302.

porcentual de 35%, os recursos destinados à Fundação de Amparo à Pesquisa Faperj (2%). Em Goiás, há uma interpretação segundo a qual estariam contidos no porcentual os 3% destinados ao fundo de ciência e tecnologia.

Conclusões

A vinculação de parte dos recursos tributários – aqueles resultantes de impostos – a objetivos educacionais foi erigida ao *status* constitucional com a Constituição de 1934, que adotou a expressão "manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos".

Tal preceito foi retirado nas Cartas outorgadas, autoritárias, de 1937, 1967 e na Emenda nº 1 de 1969.

Foi revigorado com a Constituição liberal de 1946, com os ventos da abertura, pela Emenda Calmon (1983) e com a "Constituição cidadã", na expressão de Ulysses Guimarães.

O constituinte de 1946 formulou o conceito de "manutenção de desenvolvimento do ensino". Antes dos dispositivos contidos nos arts. 70 e 71 da atual LDB, duas foram as tentativas de precisar esse conceito: pelos arts. 93, § 1º e 93, § 2º, da Lei nº 4.024/61 (antiga LDB) e por meio da Lei nº 7.348/85, que regulamentou a Emenda Calmon.

Tais critérios foram reconhecidos como avanços, embora ainda não se amoldassem às recomendações da Unesco.

Cabe a pergunta: o governo vem respeitando o disposto no artigo 212 da Constituição Federal, desde 1988?

De acordo com os critérios utilizados pelos órgãos técnicos do governo, segundo a classificação funcional-programática, a resposta é afirmativa, como se constata no Quadro 3.

Entretanto, se forem esmiuçados todos os procedimentos contábeis, surgem dúvidas quanto ao cumprimento do mandamento constitucional. O problema não está no porcentual, *mas na sua composição*, a partir da definição do que consiste despesa com

MDE – entendimento que não é totalmente uniforme, inclusive entre os vários Tribunais de Contas.

Aqueles que se preocupam com mais verbas para a educação torna-se claro que mesmo a elevação do mínimo seria inócua: o governo federal já vem aplicando "muito mais" (em 2001 atingiu o índice de 33,2%). Observe-se que houve substancial redução da base de cálculo a partir do Fundo Social de Emergência. Mas mesmo antes desse advento em 1994, registrava-se um porcentual de 27,6%.

Tal atitude será substancialmente inócua e taticamente frágil, uma vez que uma emenda constitucional exige quórum qualificado.

Urge investigar se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vem sendo cumprida e se há algum tema em que haja divergência relevante entre os diversos Tribunais de Contas.

Os dados informados pelo Brasil à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), constantes no anuário *Education at a Glance* indicam que o País gasta 5,2% do PIB em educação.

O orçamento do MEC, em comparação com a evolução da receita tributária e de contribuições, no período de 1995 a 2003, segundo dados da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira¹⁰ da Câmara dos Deputados, teve uma diminuição da participação porcentual, passando de 8,6% para 5,4%. De acordo com a mesma fonte, a participação porcentual do MEC na receita corrente líquida da União caiu de 9,2% para 8,2% no período de 2000 a 2003.

A educação precisa de recursos. Mas, para que isso se concretize, é necessário combater a idéia em voga – desmistificada pelo diagnóstico do financiamento da educação constante no Plano Nacional de Educação (PNE) – de que já se aplica o suficiente, e tomar uma decisão política que encontre um equilíbrio entre meios e um fim *definido como prioritário*, tanto pela Constituição Federal, como pelo programa do governo no poder. Isto é, não basta vencer o debate conceitual. Há que traduzi-lo em linguagem orçamentária, e as discussões em torno da Reforma Tributária e do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 constituem momentos privilegiados para tanto.

¹⁰ Exposição da consultora de Orçamento da Câmara dos Deputados, Raquel Dolabela, ao plenário da Comissão de Educação - 2003.

Referências bibliográficas

- A EDUCAÇÃO nas Mensagens Presidenciais, vol. 1. Brasília: Inep, 1987.
- BELLONI, Isaura. *Resumo de propostas revisionais e respectivas emendas*. Brasília: Assessoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 1994. Mimeografado.
- CALMON, João. *A Educação e o Milagre Brasileiro*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.
- _____. *Batalha da Educação*. Brasília: Senado Federal, 1990.
- CASTRO, Jorge Abrahão de; SADECK, Francisco. *Financiamento do gasto em Educação das três esferas de governo em 2000*. Brasília: Ipea, jun. 2003. (Texto para Discussão, n. 955).
- CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. *A Educação na Constituição de 1988 e a LDB*. [S.l.]: André Quicé Ed., 1998. p. 237-242.
- EMENDA Calmon: recursos para a educação, debates e propostas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 149, p. 133-176, jan./abr. 1984.
- FERREIRA, Jorge. Sabedoria e vigilância na aplicação da emenda. In: EMENDA João Calmon: recursos para a educação, debates e propostas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 149, p. 133-176, jan./abr. 1984.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição*. São Paulo: Cortez: Ed. Autores Associados, 1989.
- LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. Vinculação ou não-vinculação da receita para o ensino? In: EMENDA João Calmon: recursos para a Educação, debates e propostas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 149, p. 133-176, jan./abr. 1984.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação no Brasil: algumas questões atuais. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 1, n. 2, 1983.
- _____. *Financiamento da educação no Brasil: manutenção e desenvolvimento do ensino*. [S.l., 2000]. Mimeografado. Texto escrito para o 4º Congresso Nacional de Educação (Coned).
- _____. Financiamento da educação: subsídios à Constituinte. *Revista Educação Brasileira*, n. 14, 1985.
- _____. Vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação: esfera federal. In: EMENDA João Calmon: recursos para a educação, debates e propostas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 149, p. 133-176, jan./abr. 1984.
- MIRANDA, Pontes de. *Comentários à Constituição da República dos E.U. do Brasil*. Tomo II. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1934. p. 413-414.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- REALE, Miguel. Educação e Cultura na Constituição Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, set./nov. 1984.

REIS, Sólton Borges dos. *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinado a investigar a aplicação, pelo Ministério da Educação, dos recursos provenientes da emenda Calmon*. Brasília, 1992.

SENA, Paulo. *Os nós do financiamento da educação*. Consultoria Legislativa. Disponível na Internet. Acessado em abril de 2003.

SOUZA, Ecilda Ramos de. O problema segundo a visão federal. In: EMENDA João Calmon: recursos para a Educação, debates e propostas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 149, p. 133-176, jan./abr. 1984.

VELLOSO, Jaques. A Emenda Calmon e os Recursos da União. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1990.

_____. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Financiamento do Ensino: pontos de partida*. {S.l.: s.n] 1988.

Paulo Sena é consultor legislativo da Câmara dos Deputados.
paulo.martins@camara.gov.br

Abstract

The Brazilian constitution obliges the federal government to invest at least 18% of its tax revenue in maintenance and development of education. This text discusses the history concerning this guideline, that was first proposed in the twenties of the last century and was adopted several times including by the constitution of 1988, despite the resistance of the economic technocracy. According to the official data, the federal government can easily allocate the resources as demanded. The state and city governments put pressure to exclude part of the resources from the earmarking - as it already happens concerning the federal government. The result of such policy would be the diminishing of education resources.

Keywords: earmarked resources; financing; maintenance and development of education (MDE); fund.

Recebido em 17 de setembro de 2003.

Aprovado em 20 de outubro de 2003.

Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais

Nicholas Davies

Palavras-chave: estatística educacional; política educacional; ensino fundamental regular; sistemas de ensino.

Resumo

Examina a evolução das matrículas nacionais no ensino fundamental regular de 1997 a 2002, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, e constata que o seu crescimento deve-se, em grande parte, à inclusão nelas de matrículas que em 1997 eram de classes de alfabetização (cerca de 785 mil), de educação de jovens e adultos (cerca de 100 mil) e do setor privado (cerca de 400 mil). Assim, das 2,3 milhões de matrículas formalmente novas no ensino fundamental regular em 1999 (na comparação com 1997), cerca de 1,3 milhão não representaria acréscimo real. Este "remanejamento" explica-se provavelmente pelo fato de as matrículas no ensino fundamental regular representarem um potencial de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que não beneficia outros níveis e modalidades de ensino. Se descontarmos essas matrículas "remanejadas", o número de matrículas novas no EFR cai para 947 mil, fragilizando assim a campanha federal "Toda criança na escola", ao não cumprir a meta de matricular as 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos que estariam fora da escola em 1997, segundo estimativa do MEC. O estudo registra também a forte transferência de 3,2 milhões de matrículas do ensino fundamental regular das redes estaduais para as municipais, no processo conhecido como municipalização, bem como a supressão de cerca de 800 mil matrículas estaduais neste nível (sobretudo em São Paulo e Minas). Por fim, ressalta-se a dificuldade de comparabilidade e confiabilidade das estatísticas educacionais.

Introdução

Os números não falam por si. No caso de estatísticas educacionais e quaisquer outras, sua elaboração depende de metodologias e nomenclaturas classificatórias que podem conduzir a resultados bastante diferentes, ou para mais, ou para menos. É o que podemos perceber quando analisamos a evolução das matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental regular (EFR) de 1997 a 2002 no Brasil como um todo. Segundo o balanço sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), divulgado

pelo MEC em outubro de 2000 (www.mec.gov.br), elas teriam crescido 2,3 milhões nas redes públicas de 1997 a 1999, graças ao Fundef. Entretanto, a propaganda oficial não revela que este aumento deve-se em grande parte à inclusão, no EFR, de 785 mil matrículas de classes de alfabetização (CA), de 100 mil de educação de jovens e adultos (EJA), e cerca de 400 mil, perdidas pelo setor privado e provavelmente incorporadas às redes municipais, sem falar na falsificação de matrículas, problema reconhecido pelo próprio ministro da Educação e que gerou portaria cancelando matrículas de redes de alguns governos ansiosos por aumentar a

sua fatia do Fundef. Se descontarmos essas matrículas, o número de matrículas novas no EFR cai para 947 mil, fragilizando, assim, a campanha "Toda Criança na Escola", alardeada com bastante estardalhaço pelo governo federal em 1997/1998 e supostamente viabilizada pelo Fundef.

Este crescimento de 947 mil matrículas (não descontando as falsificadas, impossíveis de quantificar) representa apenas 3% a mais do que as existentes nas redes públicas em 1997 e nem mesmo acompanhou o aumento demográfico, na faixa de 5% a 6%. Além disso, não cumpriu a meta de matricular as 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos que estariam fora da escola em 1997, segundo estimativa do MEC, com base no IBGE (Inep, 1998a, p. 31). Isso significa que cerca de 1,75 milhão (2,7 milhões menos 950 mil) continuou fora da escola, número que deve ter se elevado para um número próximo a 2 milhões, tendo em vista o crescimento demográfico do período.

Os números também mostram que muitos governos estaduais diminuíram drasticamente a oferta na educação infantil, educação especial, primeiro segmento do ensino fundamental regular e supletivo (1ª a 4ª série), provavelmente alegando que esses níveis e modalidades de ensino seriam constitucionalmente responsabilidade dos municípios. Essa é uma interpretação equivocada por duas razões.

Primeiro, o ensino fundamental, regular e supletivo (este último com a denominação atual de educação de jovens e adultos), é responsabilidade constitucional (vide Emenda Constitucional 14, de setembro de 1996) tanto dos municípios quanto dos governos estaduais. A transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental, sobretudo de 1ª a 4ª série, para os municípios não resulta de determinação legal, mas de *opção política* dos governos estaduais. Não foi mera coincidência o fato de os governadores que mais transferiram tais matrículas em 1998 (primeiro ano de implantação obrigatória do Fundef) terem sido do partido do governo federal na época (por exemplo, Pará, Minas e São Paulo). Este equívoco de interpretação pode ser visto na apresentação de Maria Helena Guimarães de Castro, na época, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), ao Censo Escolar de 2001, quando afirma que esta transferência (conhecida como municipalização do ensino) estava prevista na LDB.

O outro motivo pelo qual a interpretação não procede é que a Emenda Constitucional 14 não estipula que um determinado nível ou modalidade de ensino seja responsabilidade de governos municipais ou estaduais. Ela apenas estabelece que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental (EF) e na educação infantil (EI) e os Estados e o Distrito Federal, prioritariamente no ensino fundamental e médio. Quando a EC 14 fixa a atuação prioritária dos municípios, sua intenção não é impedir que os Estados e mesmo a União atuem no EF e na EI, mas sim evitar que as prefeituras passem a oferecer o ensino médio e mesmo o superior sem antes terem atendido satisfatoriamente aos seus níveis de atuação prioritária. Em outras palavras, as prefeituras, os governos estaduais e o governo federal podem atuar em qualquer nível de ensino, mas as prefeituras devem primeiro atender ao ensino fundamental e à educação infantil e, depois, uma vez satisfeita essa necessidade, podem atuar em qualquer outro nível ulterior (médio e superior). O inciso V do art. 11 da Lei nº 9.394 (LDB), de 1996, confirma essa interpretação, quando estipula que os municípios somente poderão atuar em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência (educação infantil e ensino fundamental) e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Por fim, há uma questão semântica importantíssima: a EC 14 não afirma que o ensino fundamental e a educação infantil são responsabilidade prioritária dos municípios, o que justificaria a desobrigação dos governos estaduais com a educação infantil, mas não com o ensino fundamental (em que também os governos estaduais devem atuar juntamente com os municípios). Ao contrário, a EC afirma que os municípios atuarão, prioritariamente, na educação infantil e no ensino fundamental, cujo significado é bem diverso.

Para o estudo da evolução dessas matrículas, tomamos como referência os dados dos Censos Escolares de 1997 e 2002. Tomamos como referência inicial 1997, porque foi o ano imediatamente anterior à implantação obrigatória do Fundef, que se deu em 1998 e teve grande influência nas classificações das matrículas, sobretudo de CA e EFR.

Antes de apresentar e comentar as tabelas, cabe algumas notas de cautela. Uma é que as estatísticas não permitem identificar até que ponto o aumento ou a diminuição de matrículas estaduais ou municipais em cada unidade Federativa resulta de migração da ou para a rede de um outro Estado e, por isso, o nosso cálculo baseia-se no pressuposto de que a diminuição de matrículas estaduais numa unidade Federativa resultou de transferência para as redes municipais da mesma unidade Federativa. Por isso, não temos como saber se as 50 mil matrículas no EFR perdidas pelo conjunto das redes públicas (estadual e municipais) em Tocantins migraram para Estados vizinhos, como Pará, Bahia, Maranhão e Piauí. Esta redução extraordinária, assim como o aumento excepcional de matrículas municipais em outros Estados (por exemplo, Bahia e Rio de Janeiro), introduz o problema da confiabilidade dos dados, certamente agravado com a falsificação de matrículas no EFR para a obtenção de receita do Fundef.

Por fim, cabe ressaltar o problema da comparabilidade dos dados, enormemente dificultada pela falta de notas explicativas das estatísticas educacionais, bem como das categorias ou nomenclaturas classificatórias. Por exemplo, no Censo Escolar de 1997 os dados de cursos profissionalizantes eram agrupados na categoria de EJA. Já o Censo de 2002 utiliza a categoria de educação profissional, mas não explica se ela corresponde aos cursos profissionalizantes de 1997. Outra categoria do Censo de 2002 não constante do de 1997 é a de EJA semipresencial. Na falta de nota explicativa do Censo do MEC, ficamos sem saber se essa categoria abrange parte das matrículas que eram da EJA presencial em 1997. Outros problemas de

comparabilidade e também de confiabilidade serão apontados a seguir.

1. Evolução agregada (total nacional) das matrículas de classes de alfabetização, educação de jovens e adultos e ensino fundamental regular de 1997 a 2002

A Tabela 1 mostra a evolução negativa das matrículas de CA de todas as redes (federal, estaduais, municipais e privada) de 1997 a 2002, com perda de 818.879 no período, sobretudo nas redes públicas. A redução de 777.258 (= 199.956 + 577.302) das matrículas estaduais e municipais provavelmente se deve ao fato de ter sido registrada no EFR a partir da implantação do Fundef, em 1998, o que se explica pelo potencial de receita do Fundef, em que cada matrícula no EFR representa recursos a mais para o governo que conseguir registrá-la no Censo Escolar do MEC. É possível que a diminuição de 199.956 matrículas nas redes estaduais deva-se à sua transferência, como matrículas no EFR, para as redes municipais. Na Tabela 5, mais adiante, desagregamos as matrículas por unidade Federativa e rede estadual e municipal e mostramos baseados apenas nas unidades Federativas onde houve diminuição de matrículas (portanto, sem computar o acréscimo de matrículas nas UFs onde isso aconteceu), a queda foi de 785.750. O aumento ou a diminuição porcentual nas tabelas a seguir só foi indicado quando pertinente para o nosso estudo.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em CA de 1997 a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	1.426.694	1.474	209.772	929.036	1.140.282	286.412
2002	607.815	861	9.816	351.734	362.411	245.404
Aumento ou diminuição	-818.879	-613	-199.956	-577.302	-777.871	-41.008

A Tabela 2 registra a evolução das matrículas de EJA (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio) presencial de 1997 a 2002, com uma grande expansão exclusivamente das municipais (+ 152%) e um declínio de 0,7% das estaduais. Aparentemente, uma parte significativa dessa expansão resultou de transferência de matrículas estaduais do ensino fundamental supletivo para as redes municipais, pois as 1.454.687 estaduais de 1997 caíram para 1.098.825, em

2002 (ver Tabela 2a). A redução da participação estadual só foi compensada no ensino médio supletivo, quando as matrículas estaduais subiram de 248.591, em 1997, para 660.662, em 2002 (ver Tabela 2b). A participação do setor privado permaneceu quase no mesmo nível anterior (em torno de 8%), com as perdas de 73.223 matrículas no ensino fundamental (Tabela 2a) sendo compensadas pelo crescimento de 89.373 no ensino médio (Tabela 2b).

Tabela 2 – Evolução das matrículas de EJA (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio) presencial de 1997* a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	2.745.366	1.492	1.772.374	673.490	2.447.356 (89,1%)	298.010 (8,9%)
2002	3.779.593	3.327	1.759.487	1.700.862	3.463.676 (91,6%)	315.917 (8,4%)
Aumento ou diminuição	+1.034.227 (+37,6%)	+1.835	-12.887 (-0,7%)	+1.027.372 (+152,5%)	+1.016.320 (+41,5%)	+17.907 (6%)

*Para uma comparação entre 1997 e 2002, descontamos as matrículas de cursos profissionalizantes de 1997.

Tabela 2a – Evolução das matrículas de EJA (ensino fundamental) presencial de 1997* a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	2.210.325	844	1.454.687	562.921	2.038.452 (92,2%)	171.873 (7,7%)
2002	2.788.113	2.733	1.098.825	1.587.904	2.689.463 (96,4%)	98.650 (3,5%)
Aumento ou diminuição	+577.788 (+26,1%)	+1.835	-355.862 (-24,4%)	+1.004.983 (+172,4%)	+651.011 (+31,9%)	-73.223 (-42,6%)

*Para uma comparação entre 1997 e 2002, descontamos as matrículas de cursos profissionalizantes de 1997.

Tabela 2b – Evolução das matrículas de EJA (ensino médio) presencial de 1997* a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	390.925	648	248.591	18.246	267.485 (68,5%)	123.440 (31,5%)
2002	884.001	548	634.776	35.864	671.188 (76%)	212.813 (24%)
Aumento ou diminuição	+493.076 (+126,1%)	-100	+386.185	+17.618	+403.703 (+150,9%)	89.373 (+72,4%)

*Para uma comparação entre 1997 e 2002, descontamos as matrículas de cursos profissionalizantes de 1997.

A Tabela 3 mostra a evolução das matrículas no EFR de todas as redes de 1997 a 2002. O fato marcante foi a grande expansão das redes municipais (+ 5,2 milhões) e a dramática redução das estaduais (-3,8 milhões), o que se deve basicamente à:

- a) municipalização de matrículas estaduais (de ensino fundamental e de CA), ou seja, sua transferência para as redes municipais, totalizando 3.222.901 e abrangendo quase todos os Estados (ver Tabela 10, mais adiante), principalmente (em termos absolutos) Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, e São Paulo;
- b) inclusão, na categoria de EFR, de matrículas de CA, que tiveram uma diminuição de 601.263 nas redes municipais, onde houve perda entre 1997 e 2002 (ver Tabela 5), e de 106.759 matrículas de EJA (ver Tabela 7) nos Estados da Bahia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul;
- c) provável incorporação, pelas redes públicas (sobretudo municipais), de 396.152 matrículas perdidas pelo setor privado em vários Estados (ver Tabela 8).

Ou seja, do acréscimo formal de 5.216.615 matrículas municipais, em tese (ou seja, supondo-se que não tenha havido falsificação de matrículas e outras distorções) apenas 947.159 são novas (ver Tabela 9, mais adiante), um aumento (3%

de 2002 em relação às 30.565.641 de 1997) que nem acompanhou o crescimento demográfico em cinco anos (de 5% a 6%). Por fim, conforme mencionado acima, tendo em vista a falsificação de matrículas para a obtenção de receita do Fundef, é possível que nem estas 947 mil matrículas novas correspondam a alunos de carne e osso. Isso fica patente em dois Estados. Na Bahia, as redes municipais tiveram um crescimento extraordinário, mesmo descontando as matrículas transferidas pelo governo estadual às prefeituras, as de CA e EJA incluídas no EFR e as perdas do setor privado provavelmente absorvidas pelas redes municipais. Do total de 947 mil no Brasil inteiro, 37% (356.492) concentraram-se nas redes municipais baianas (ver Tabela 9, mais adiante). No Rio de Janeiro, algumas redes municipais chegaram a crescer mais de 30% só num ano, em 1998, mesmo quando não houve municipalização. Como os governos de modo geral não têm demonstrado efetivo compromisso com os interesses da maioria da população, o crescimento extraordinário das redes municipais nesses e também em alguns outros Estados precisa ser visto com bastante cautela. Afinal, uma das denúncias mais comuns relativas ao Fundef é a existência de alunos-fantasma ou clonados (contados duas vezes), como registrou a Subcomissão da Câmara dos Deputados, encarregada de apurar as irregularidades do Fundef (Brasil, Câmara dos Deputados, 2001).

Tabela 3 - Evolução das matrículas no EFR de 1997 a 2002 no Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total das públicas	Privadas
1997	34.229.388	30.569	18.098.544	12.436.528	30.565.641 (89,3%)	3.663.747 (10,7%)
2002	35.150.362	26.422	14.236.020	17.653.143	31.915.585 (90,8%)	3.234.777 (9,2%)
Aumento ou diminuição	+920.974 (+2,6%)	-4.147	-3.862.524	+5.216.615	+1.349.944 (+4,4%)	-428.970 (-11,7%)

Ao longo deste texto, com frequência usamos "provavelmente" para caracterizar uma suposição que nos parece bastante

plausível, como a municipalização ou a incorporação, no EFR das redes municipais, de matrículas de CA, EJA e do setor privado.

2. Evolução desagregada (por unidade federativa) das matrículas estaduais e municipais de EFR, CA, EJA fundamental presencial e do EFR da rede privada entre 1997 e 2002 e estimativa de matrículas efetivamente novas em 2002 em comparação com 1997

A Tabela 4, a seguir, mostra a evolução negativa das matrículas estaduais no EFR entre 1997 (18.098.544) e 2002 (14.236.020), com perda de 3.862.524, ao contrário das municipais, que subiram de 12.436.528, em 1997, para 17.653.143, em 2002, um acréscimo de 5.216.615. A diferença entre a perda e o acréscimo indica um aumento de 1.354.091 matrículas (coluna g) no conjunto das duas redes em 2002, na comparação com 1997. Entretanto, se considerarmos apenas as redes onde houve aumento de matrículas – redes estaduais do Acre, Roraima, Amapá, Alagoas, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul (coluna c), e o conjunto das redes municipais (coluna f) –, o crescimento passa para 2.217.930, indicado entre parênteses, em negrito (coluna g). Os dados regionais entre parênteses na coluna (g) seguem o mesmo procedimento. Da mesma forma, no caso de matrículas estaduais, se considerarmos apenas as redes onde houve diminuição (todas, com exceção das citadas), a perda aumenta de 3.862.524 para 3.936.893, indicado entre parênteses na coluna c. Embora 21 Estados (entre eles o Distrito Federal) tenham reduzido suas matrículas, essa diminuição variou muito entre eles. Os extremos de redução oscilaram entre 50% (por exemplo, o Pará, que perdeu 406.982), 40% (Ceará, com 210.293 a menos), 30% (Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, com 746.206 e 1.349.142 a menos), e menos de 1% (Amazonas, com 3.237 a menos). Para saber em que medida essa redução correspondeu à transferência para as prefeituras, consulte a Tabela 10, mais adiante.

A Tabela 5, a seguir, mostra a evolução negativa das matrículas estaduais em CA entre 1997 (209.772) e 2002 (9.816), com perda de 199.956 (coluna c), e das municipais, que diminuíram de 929.036, em 1997, para 351.734, em 2002, um declínio de 577.302 (coluna f). A queda do conjunto das duas redes totalizou 777.258 (coluna g) em 2002, na comparação com 1997. Entretanto, se considerarmos apenas as redes onde houve diminuição de matrículas (todas as estaduais,

com exceção de Roraima e Rio Grande do Sul, e todas as municipais, com exceção de Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Mato Grosso), a queda é de 785.750, indicada entre parênteses na coluna g. Os dados regionais entre parênteses na coluna g seguem o mesmo procedimento. A redução não foi homogênea entre as redes, concentrando-se nas redes estaduais (-35.720) e municipais (-97.955) do Pará e Amazonas (-31.004), redes estaduais (-73.786) e sobretudo municipais (-355.981) do Nordeste, e redes estadual (-39.649) e municipais (-131.891) do Rio de Janeiro.

A Tabela 6, a seguir, elaborada a partir dos dados das Tabelas 4 e 5, registra a evolução das matrículas no EFR e em CA entre 1997 e 2002 nas redes estaduais, com perda de 4.062.480 (coluna c), e nas redes municipais, com aumento de 4.639.313 (coluna f). A diferença entre a perda e o aumento indica um crescimento de 543.147 matrículas (coluna g) no conjunto das duas redes em 2002, na comparação com 1997. Entretanto, se considerarmos apenas as unidades Federativas onde houve aumento de matrículas, ou seja, se excluirmos Tocantins (-50.171), Minas Gerais (-170.869), São Paulo (-489.891), Espírito Santo (-19.259), Paraná (-88.427), Santa Catarina (-6.462), Rio Grande do Sul (-4.321), Goiás (-12.294) e Distrito Federal (-35.292), o total sobe de 543.147 para 1.450.070, indicado entre parênteses, em negrito, na coluna g. Os dados regionais entre parênteses na coluna g seguem o mesmo procedimento. Comentemos essas exceções. No caso de Tocantins, é possível que as matrículas perdidas (-50.171) tenham sido em grande parte absorvidas pela EJA presencial das redes estadual e municipais, que cresceram 43.194 no período (ver Tabela 7). Raciocínio semelhante aplica-se a Goiás, cuja perda de 12.294 matrículas foi mais do que compensada pelo crescimento de 64.306 matrículas na EJA presencial no conjunto das duas redes. Também a perda de 4.321 matrículas no EFR no Rio Grande do Sul foi mais do que compensada pelo aumento de 37.243 na EJA presencial. Porém, Minas (-70.869), Espírito Santo (-19.259), Distrito Federal (-35.292), Paraná (-88.427) são um mistério, pois as suas matrículas na EJA também diminuíram (-130.944, em Minas Gerais, -8.683 no Espírito Santo, -33.693, no Distrito Federal, -31.697, no Paraná). Outro mistério é São Paulo, cuja redução de 489.891 não foi compensada pela expansão de 34.697 matrículas na EJA presencial, concentrada nas redes municipais. O mesmo se aplica a Santa Catarina, cujo irrisório crescimento de matrículas da EJA (448) não compensou a redução de 6.462 matrículas no EFR.

Tabela 4 – Evolução das matrículas registradas como do ensino fundamental regular (EFR) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) de 1997 a 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
Brasil	19.048.744	14.209.120	-4.839.624 (-25,39%)	12.466.591	17.633.149	+5.166.558 (41,52%)	-4.272.021 (-34,32%)
Norte	1.789.065	1.310.937	-478.128	1.045.998	1.856.538	+810.540	+332.412 (+31,76%)
Brasília	152.030	157.858	+5.828	92.023	141.372	+49.349	+24.331 (+26,44%)
Acre	86.527	89.825	+3.298	42.123	52.088	+9.965	+13.241 (+31,54%)
Amapá	345.403	337.183	-8.220	208.118	359.723	+151.605	+130.373 (+62,59%)
Roraima	59.806	64.313	+4.507	2.569	9.615	+7.046	+11.553 (+452,13%)
Pernambuco	913.092	409.710	-503.382	577.838	1.144.917	+567.079	+60.687 (+10,67%)
Amapá	91.477	93.886	+2.409	18.891	28.522	+11.631	+14.040 (+75,52%)
Paraná	212.039	155.189	-56.850	111.094	120.311	+9.217	+4.523 (+40,69%)
Nordeste	4.233.478	3.474.736	-758.742	5.678.516	7.878.699	+2.200.183	+1.441.441 (+25,39%)
Maranhão	439.321	363.238	-76.083	97.321	1.132.521	+1.035.200	+934.879 (+96,05%)
Piauí	240.717	224.362	-16.355	361.486	505.959	+144.473	+128.118 (+35,42%)
Ceará	565.029	324.815	-240.213	554.331	1.338.780	+784.449	+234.135 (+29,78%)
Rio Grande do Norte	283.249	237.788	-45.461	260.882	329.519	+68.637	+23.176 (+33,82%)
Pernambuco	337.043	333.403	-3.640	234.261	480.817	+246.556	+231.295 (+98,67%)
Pernambuco	723.561	560.721	-162.840	787.901	1.010.594	+222.693	+59.853 (+26,91%)
Alagoas	142.055	171.872	+29.817	339.251	500.210	+160.959	+114.946 (+68,29%)
Sergipe	203.740	180.825	-22.915	188.146	227.988	+59.842	+16.925 (+89,61%)
Distrito Federal	1.397.183	1.199.360	-197.823	1.637.557	2.319.232	+681.675	+614.000 (+91,56%)
Sudeste	8.170.569	5.997.725	-2.172.843	3.271.646	5.040.024	+1.768.378	+404.465 (+22,84%)
Minas Gerais	3.559.432	1.910.239	-1.649.193	912.407	1.407.244	+494.837	+170.060 (+35,03%)
Espirito Santo	372.466	268.309	-104.157	181.499	248.970	+67.471	-18.686 (-27,55%)

(Continua)

Tabela 4 – Evolução das matrículas registradas como do ensino fundamental regular (EFR) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) de 1997 a 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

(Conclusão)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais (g) = (c) + (f)
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
Rio de Janeiro	607.111	633.773	+26.662	1.121.890	1.368.209	+246.319	+272.981
São Paulo	4.624.769	3.285.413	-1.339.356	1.075.959	1.096.191	+20.232	-456.631
Sul	2.358.716	2.088.287	-270.429	1.759.925	1.936.175	+176.250	-94.179(0)
Pernambuco	870.440	760.890	-109.550	760.987	802.320	+41.333	-82.427
Santa Catarina	553.911	480.093	-73.818	334.883	407.270	+72.387	-1.431
Paraná	594.355	447.504	-146.851	594.043	770.535	+176.492	-4.521
Centro-Oeste	1.546.716	1.364.334	-182.382	680.443	941.707	+261.264	+78.882 (+126.468)
Distrito Federal	224.586	282.902	+58.316	124.404	214.092	+89.688	+52.841
Mato Grosso do Sul	311.742	278.901	-32.841	181.852	287.320	+105.468	+72.627
Mato Grosso	873.072	350.477	-522.595	330.153	440.344	+110.191	-42.394
Goiás	337.306	302.014	-35.292	-	-	-	-35.292

* Dados elaborados pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar do IBGE de 1997 e 2002.

Tabela 5 – Evolução das matrículas em classes de alfabetização (CA) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna e) de 1997 a 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

(Continua)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
Brasil	1.000.772	2.816	-150.452	902.600	981.094	-77.504	-77.504
Norte	62.370	2.694	-59.676	165.289	63.002	-102.287	-161.963
Brasília	529	801	-272	273	832	-559	(-170.430)
Acre	67	0	-67	495	472	-23	-23
Amazonas	20.500	200	-20.300	43.200	37.300	-5.900	-5.900
Roraima	36	677	+641	0	1.944	+1.944	+2.585
Pará	95.200	505	-94.695	112.000	14.100	-97.900	-108.000
Amapá	540	518	-22	178	73	-105	-127
Tocantins	1.094	101	-993	5.000	2.200	-2.800	-2.800
Nordeste	78.307	4.521	-73.786	601.786	245.805	-355.981	-429.767
Maranhão	3.500	1.200	-2.300	42.000	30.000	-12.000	-12.000
Piauí	196	112	-84	39.002	17.003	-21.999	-22.083
Ceará	19.200	127	-19.073	100.000	21.000	-79.000	-79.000
Rio Grande do Norte	6.459	0	-6.459	11.089	0	-11.089	-11.089
Paraná	14.000	2	-13.998	12.000	13.000	1.000	1.000
Pernambuco	21.626	1.320	-20.306	71.240	69.926	-1.314	-21.620
Alagoas	1.510	479	-1.031	10.400	15.700	+5.300	+5.300
Sergipe	1.198	300	-898	4.983	2.664	-2.319	-2.319
Calor	18.500	800	-17.700	100.000	30.000	-70.000	-70.000
Sudeste	41.028	157	-40.871	133.271	29	-133.242	-174.113
Minas Gerais	0	2	2	0	0	0	0
Espirito Santo	1.222	0	-1.222	1.380	29	-1.351	-2.673

Tabela 5 – Evolução das matrículas em classes de alfabetização (CA) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna e) de 1997 a 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

(Conclusão)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
Rio de Janeiro	39.808	157	-39.649	131.891	0	-131.891	-171.540
São Paulo	3.411	3	-3.408	2.846	1.239	-1607	-5015 (-5031)
Sul							
Paraná	3.411	3	-3.408	2.846	1.239	-1607	-5015
Santa Catarina	3.411	0	-3.411	2.846	1.226	-1.620	-5.031
do Paraná do Sul	3	3	-4	0	47	+47	+45
Centro-Oeste	24.656	2.441	-22.215	25.844	41.669	+15.815	-6.400 (-6.400)
Rio Grande do Sul	1.784	425	-1.359	1.711	2.266	+555	-804
Mato Grosso	24.872	2.974	-21.898	24.135	34.243	+10.108	9.308
Goiás	0	0	0	-	-	-	0
Distrito Federal							

* inclui também a partir das redes privadas com o ensino Fundamental de 1997 a 2002.

Tabela 6 – Evolução das matrículas no ensino fundamental regular e em classes de alfabetização (CA) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) entre 1997 e 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002

(Continua)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais
	Fundamental (a)	CA (b)	Evolução (c) = (a) + (b)	Fundamental (d)	CA (e)	Evolução (f) = (d) + (e)	
Brasil	61.035.275	27.228.823	+1.022.230	15.216.812	527.502	+1.065.318	15.314.417 (+1.491.599)
Norte	-478.128	-59.676	-537.804	+810.540	-102.287	+708.253	+161.675 (+211.846)
Brasília	-24.224	-295	-24.522	+43.653	+6.189*	+49.853	+23.525
Acre	+3.298	-67	+3.231	+9.943	-23	+9.920	+13.151
Alagoas	-3.227	-2.277	-5.504	+156.870	-7.227	+149.643	+143.838
Roraima	+4.507	+641*	+5.148	+7.046	+1.944*	+8.990	+11.553
Pernambuco	-403.802	-65.790	-469.592	+507.504	-37.855	+469.649	+50.837
Amapá	+2.409	-22	+2.387	+11.631	-105	+11.526	+13.913
Paraná	-53.869	-865	-54.734	+9.231	-4.910	+4.321	-30.131
Nordeste	-758.742	-73.796	-832.528	+2.200.183	-355.981	+1.844.202	+1.011.674 (+1.011.674)
Maranhão	-28.427	-1.282	-29.709	+224.180	-33.333	+190.847	+121.584
Piauí	-16.355	-84	-16.439	+144.473	-21.999	+122.474	+106.035
Ceará	-273.285	-4.224	-277.509	+234.473	-39.687	+194.786	+121.885
Rio Grande do Norte	-45.461	-6.459	-51.920	+68.637	-11.089	+57.548	+5.628
Paraná	-24.224	-4.224	-28.448	+126.003	-32.633	+93.370	+23.841
Pernambuco	-162.840	-20.306	-183.146	+222.683	-1.314	+221.379	+38.233
Alagoas	+23.537	-1.035	+22.502	+14.958	-9.670	+4.288	+40.500
Sergipe	-42.915	-898	-43.813	+59.840	-2.319	+57.521	+13.708
Distrito	-229.893	+1.193	-228.700	+337.750	-136.070	+201.680	+433.710
Sudeste	-2.172.843	-40.871	-2.213.714	+1.768.378	-133.242	+1.635.136	-578.578 (+101.441)
Minas Gerais	-793.233	0	-793.233	+535.637	0	+535.637	-150.999
Espirito Santo	-104.157	-1.222	-105.379	+87.471	-1.351	+86.120	-19.259

Tabela 6 – Evolução das matrículas no ensino fundamental regular e em classes de alfabetização (CA) das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) entre 1997 e 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002

(Conclusão)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais (g) = (c) + (f)
	Fundamental (a)	CA (b)	Evolução (c) = (a) + (b)	Fundamental (d)	CA (e)	Evolução (f) = (d) + (e)	
Rio de Janeiro	+26.562	-39.649	-12.987	+246.319	-131.891	+114.428	+101.441
São Paulo	-308.168	0	-308.168	-408.891	0	-408.891	-408.891
Sul	-270.429	-3.408	-273.837*	+176.250	-1607	+174.643	-99.210 (+0)
Paraná	-108.708	0	-108.708	-281.273	0	-281.273	-281.273
Santa Catarina	-73.818	-3.411	-77.229	+72.387	-1.620	+70.767	-6.462
São Francisco do Sul	-86.881	+3*	-83.881	-82.350	+13*	-69.840	-1.721
Centro-Oeste	-182.382	-22.215	-204.597*	+261.264	+15.815	+277.279	+47.586 (+125.109)
Matão Grosso do Sul	-6.208	0	-6.208	+49.035	0	+42.827	+36.619
Mato Grosso	-32.841	-1.359	-34.200	+105.468	+555*	+105.468	+71.268
Goias	-122.833	-20.819	-143.652	+110.781	+15.260*	+126.041	+82.388
Distrito Federal	-35.292	0	-35.292	-	-	-	-35.292

*Tabela elaborada a partir dos dados da Tabela A.1.7 desta edição. Como o único dado sobre a evolução das matrículas de CA em ensino fundamental regular (FEF) para entrar o sistema regular fundamental brasileiro (EF-5) não temora a sua participação, esse último que é quando elas entram em seu respectivo nível, foram feitas as seguintes alterações: Fundação de CA, Menor Grupo e Grupo de Matrículas por um número igual a zero.

A Tabela 7, a seguir, registra a evolução das matrículas da EJA no ensino fundamental presencial nas redes estaduais e municipais entre 1997 e 2002. O conjunto das estaduais perdeu 355.862, declinando de 1.454.687, em 1997, para 1.098.825, em 2002, ao passo que as municipais cresceram de 582.921 para 1.587.904 no período, uma elevação de 1.004.983 matrículas. A diferença entre a perda das estaduais e o crescimento das municipais foi de 649.121. A evolução das estaduais foi bastante desigual. Enquanto quase todas da Região Norte cresceram (com exceção do Amapá e Pará), todas da Região Sudeste e a maior parte das matrículas das Regiões Sul e Centro-Oeste diminuíram. No Nordeste, enquanto seis cresceram, três diminuíram, se bem que o resultado geral foi negativo: -104.366 matrículas. Embora um número razoável (12) de governos estaduais tenha aumentado as matrículas da EJA, ocorreu um forte processo de municipalização das matrículas de 1ª a 4ª série. Ao contrário das estaduais, a evolução das municipais foi bastante uniforme, pois todas cresceram, com exceção das de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. De qualquer maneira, parece razoável supor que esta expansão municipal deu-se em parte pela transferência de matrículas estaduais para as prefeituras, como em Roraima, Pará, Amapá, Piauí, Ceará, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso, pois a diminuição das matrículas estaduais nesses Estados foi acompanhada de crescimento das municipais em proporção igual ou superior. É provável que em alguns Estados as matrículas da EJA tenham passado a ser lançadas no EFR, tendo em vista a lógica do Fundef, que é distribuir recursos com base apenas nas matrículas no EFR. É, provavelmente, o caso da Bahia, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, pois neles o aumento de matrículas no EFR superou a queda de matrículas da EJA (total de 106.759 nos três Estados). Entretanto, a diminuição de matrículas da EJA em Minas Gerais (-130.944), Espírito Santo (-8.683), Paraná (-31.697) e Distrito Federal (-33.693)

é um mistério, pois neles as matrículas no EFR caíram e, portanto, não podem ter absorvido a referida diminuição de matrículas da EJA.

A Tabela 8, a seguir, indica a evolução das matrículas no EFR na rede privada entre 1997 e 2002, que diminuiu de 3.663.747 para 3.234.777, uma queda de 428.970 (coluna c). Na coluna d, registra-se a evolução do conjunto das matrículas estaduais e municipais entre 1997 e 2002, sendo os dados extraídos da coluna g da Tabela 6 deste estudo. O objetivo desta tabela é mostrar em que Estados a diminuição de matrículas pela rede privada pode ter sido absorvida pelo aumento de matrículas das redes públicas (estaduais e municipais) e, assim, identificar o número exato de possíveis matrículas novas nas redes públicas. Os números entre parênteses na coluna d representam a soma das matrículas apenas onde houve aumento nas redes públicas.

A Tabela 9, a seguir, objetiva mostrar a estimativa de matrículas efetivamente novas no EFR (947.159), tomando-se como referência inicial o aumento de matrículas no EFR, com a exclusão das de CA (1.450.070), e descontando-se as matrículas da EJA, provavelmente lançadas no EFR (106.759), e as da rede privada, provavelmente perdidas para as redes públicas, sobretudo para as municipais (396.152).

A Tabela 10, a seguir, registra uma estimativa de matrículas estaduais provavelmente municipalizadas (3.222.901) e eliminadas (887.218) entre 1997 e 2002. A suposição de que foram municipalizadas baseia-se no fato de que a redução delas foi acompanhada, no mesmo período, de aumento das municipais inferior ou equivalente à redução. Quando a diminuição foi superior ao aumento das municipais, a diferença foi contabilizada como matrículas eliminadas. Não indicamos aqui as unidades Federativas onde não houve diminuição nominal das matrículas estaduais (Acre, Amapá, Roraima, Alagoas e Mato Grosso do Sul), embora o seu percentual de crescimento das matrículas possa não ter acompanhado o aumento demográfico, o que significaria um declínio real.

Tabela 7 – Evolução das matrículas em educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental presencial das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) entre 1997 e 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

(Continua)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
Total	1 464 897	1 056 335	-408 562	867 281	1 217 504	+350 223	+ 348 942
Norte	217.424	240.374	+22.950	58.725	251.248	+192.523	+215.473
Roraima	23.405	31.112	+7.707	7.587	14.531	+6.944	+12.500
Acre	13.954	24.303	+10.349	2.405	12.975	+10.570	+20.919
Amazonas	27.022	38.883	+11.861	14.933	37.888	+22.955	+33.353
Roraima	12.153	9.978	-3.000	0	3.664	+3.664	+664
Pará	410.195	55.569	-354.626	39.694	50.083	+10.389	+109.539
Amapá	17.291	16.843	-448	3.611	4.693	+1.083	+434
Tocantins	2.832	26.549	+23.717	1.557	21.673	+20.116	+22.134
Nordeste	408.577	304.211	-104.366	164.066	791.256	+627.190	+522.824
Pernambuco	22.830	39.345	+16.515	17.460	159.880	+142.420	+122.592
Piauí	67.084	28.477	-38.607	2.403	83.974	+81.571	+42.964
Ceará	45.632	27.337	-18.295	22.218	151.838	+129.620	+117.445
Rio Grande do Norte	33.741	51.005	+17.264	9.089	62.102	+53.013	+70.277
Paraná	22.654	41.348	+18.694	13.255	60.883	+47.628	+34.373
Pernambuco	55.331	63.351	+8.020	56.085	144.669	+88.584	+96.604
Alagoas	42.490	33.937	-8.553	12.224	57.890	+45.666	+63.204
Sergipe	13.195	22.895	+9.700	4.358	28.966	+24.608	+34.308
Calhaz	127.432	305	-127.127	54.260	17.333	-36.927	-78.537
Sudeste	519.604	300.883	-218.721	282.357	411.025	+128.668	-90.053
Minas Gerais	122.619	1.163	-121.456	45.637	40.204	-5.433	-135.244
Espírito Santo	50.968	37.958	-13.010	7.314	11.941	+4.627	-8.683

Tabela 7 – Evolução das matrículas em educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental presencial das redes estaduais (coluna c) e municipais (coluna f) entre 1997 e 2002 e evolução do conjunto (coluna g) das duas redes entre 1997 e 2002*

(Conclusão)

	Matrículas estaduais			Matrículas municipais			Estaduais + municipais (g) = (f) + (c)
	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	1997(d)	2002(e)	Evolução (f) = (e) - (d)	
	Rio de Janeiro	163.478	130.621	-32.857	18.959	67.348	
São Paulo	176.500	131.185	-45.315	210.477	261.692	+51.215	+56.892
Sul	197.845	175.776	-22.070	51.408	79.917	+28.509	+6.439
Pernambuco	110.222	71.177	-39.045	21.213	32.177	+10.964	+3.827
Santa Catarina	43.843	38.961	-4.882	17.187	22.497	+5.310	+448
Rio Grande do Sul	57.370	85.623	+28.253	19.506	55.542	+36.036	+37.535
Centro-Oeste	111.237	77.582	-33.655	26.365	54.458	+28.093	-5.562
Estado Grosso do Sul	17.247	3.636	-13.611	9.727	1.917	-7.810	-17.960
Mato Grosso	37.951	16.117	-21.834	7.433	11.081	+3.648	-18.186
Goias	4.325	23.045	+18.720	10.325	41.491	+31.166	+4.841
Distrito Federal	50.450	16.757	-33.693	-	-	-	-33.693

*Dados elaborados a partir dos dados disponíveis nos Censos Educacionais de 1997 e 2002.

Tabela 8 – Evolução (coluna c) das matrículas no ensino fundamental regular (EFR) na rede privada entre 1997 (coluna a) e 2002 (coluna b) e evolução (coluna d) das matrículas estaduais e municipais entre 1997 e 2002*

	1997(a)	2002(b)	Evolução (c) = (b) - (a)	Evolução do conjunto das matrículas estaduais e municipais entre 1997 e 2002(d)
Brasil	3.663.747	3.234.777	-428.970	+543.147 (+1.450.070)
Norte	170.337	148.575	-21.762	+161.675 (+211.846)
Rondônia	21.271	18.360	-2.911	+23.933
Acre	7.027	7.391	+364	+13.151
Amazonas	42.866	35.415	-7.451	+122.369
Roraima	981	2.047	+1.086	+11.553
Pará	77.252	65.052	-12.200	+26.927
Amapá	6.098	8.147	+2.049	+13.913
Tocantins	14.692	12.163	-2.519	-50.171
Nordeste	1.267.533	966.478	-301.055	+1.011.674 (+1.011.674)
Maranhão	140.623	82.155	-58.468	+121.394
Piauí	77.061	54.227	-22.834	+106.035
Ceará	246.598	199.446	-47.152	+70.985
Rio Grande do Norte	69.047	67.564	-1.483	+5.628
Paraíba	99.765	74.159	-25.606	+26.341
Pernambuco	242.073	219.652	-22.421	+38.233
Alagoas	97.179	44.027	-53.152	+140.588
Sergipe	42.275	34.041	-8.234	+13.708
Bahia	252.912	191.207	-61.705	+488.782
Sudeste	1.565.448	1.520.126	-45.322	-578.578 (+101.441)
Minas Gerais	200.863	220.027	+19.164	-170.869
Espirito Santo	79.899	64.817	-15.082	-19.259
Rio de Janeiro	511.161	462.110	-49.051	+101.441
São Paulo	773.525	773.172	-353	-489.891
Sul	390.634	346.071	-44.563	-99.210 (+0)
Paraná	139.811	130.098	-9.713	-88.427
Santa Catarina	81.883	75.345	-6.538	-6.462
Rio Grande do Sul	168.940	140.628	-28.312	-4.321
Centro-Oeste	289.795	253.527	-36.268	+47.586 (+126.109)
Mato Grosso do Sul	46.161	38.796	-7.865	+53.811
Mato Grosso	52.044	36.225	-15.819	+71.288
Goiás	102.403	107.798	+5.395	-12.294
Distrito Federal	66.897	70.708	+3.821	-35.292

*Os dados da coluna (a) e (b) foram extraídos dos Censos de 1997 e 2002; os dados da coluna (d) foram tirados da coluna (g) da Tabela 6.

Tabela 9 – Estimativa de matrículas efetivamente novas no EFR (coluna d) no conjunto das redes estadual e municipais de cada UF em 2002 (na comparação com 1997)

(Continua)

	Aumento de matrículas, com a exclusão da matrículas de CA lançadas no EFR (a)*	Matrículas da EJA, provavelmente lançadas como de EFR (b)**	Perda de matrículas do EFR da rede privada, provavelmente incorporadas as redes públicas (c)***	Número de matrículas efetivamente novas (d) = (a) - (b) - (c)
[Brasil]	+1.652.073	+1.322.733	-300.152	+1.027.172
Norte	+211.846		-22.562	+189.284
Roraima	+23.933		-2.211	+21.722
Acre	+13.151		sem perda	+13.151
Amapá	+122.202		7.421	+114.781
Roraima	+11.553		sem perda	+11.553
Pará	+52.927		-19.905	+33.022
Amapá	+13.913		sem perda	+13.913
Trópico	-30.171		-2.519**	-32.690
Nordeste	+1.011.074	-70.585	-301.056	+640.034
Maranhão	+121.334		-33.433	+87.901
Piauí	+108.035		-22.834	+85.201
Ceará	+70.965		-17.122	+53.843
Rio Grande do Norte	+5.628		-1.493	+4.145
Paraíba	+23.291		25.035	-1.744
Pernambuco	+38.233		-22.421	+15.812
Alagoas	+140.556		53.122	+87.434
Sergipe	+13.708		-8.234	+5.474
Bahia	+122.733	-73.555**	-61.355	+52.323
Sudeste	+101.441		-49.051	+52.390
Minas Gerais	-170.633		sem perda	-170.633
Espirito Santo	-19.259		-15.082***	-34.341

Tabela 9 – Estimativa de matrículas efetivamente novas no EFR (coluna d) no conjunto das redes estadual e municipais de cada UF em 2002 (na comparação com 1997)

(Conclusão)

	Aumento de matrículas, com a exclusão de matrículas de CA lançadas no EFR (a) ^a	Matrículas da EJA, provavelmente lançadas como de EFR (b) ^{b,c}	Perda de matrículas do EFR da rede privada, provavelmente incorporadas às redes públicas (c) ^{d,e}	Número de matrículas efetivamente novas (d) = (a) - (b) - (c)
Rio de Janeiro	+101.441		-49.051	+52.390
São Paulo	-488.884		-883.888	-488.884
Sul	0		-0	-0
Paraná	-88.487		-9.713 ^{h,i}	-88.487
Santa Catarina	-6.462		-6.538 ^{h,i}	-6.462
Região Sudeste do Sul	-4.321		-28.312^{h,i}	-4.321
Centro-Oeste	+125.109	-36.174	-23.484	+65.451
Região Sudeste do Sul	-888.844	-47.888^h	-7.888	-888.844
Mato Grosso	+71.268	-18.186 ^h	-15.819	+37.263
Goias	-13.285		sem perda	-13.284
Distrito Federal	-35.292		sem perda	-35.292

Observação: a) verificação nacional e regional de redes privadas com listas nos arquivos de matrículas do EFR (coluna b) e da rede privada (coluna c), provavelmente incorporadas ao EFR, incluindo não só as matrículas lançadas em rede privada, mas também as matrículas lançadas em rede pública. b) matrículas da EJA, provavelmente lançadas como de EFR. c) matrículas da rede privada, provavelmente incorporadas às redes públicas. d) número de matrículas efetivamente novas no EFR. e) matrículas da rede privada, provavelmente incorporadas às redes públicas. f) matrículas da rede pública, provavelmente incorporadas às redes privadas. g) matrículas da rede privada, provavelmente incorporadas às redes públicas. h) matrículas da rede pública, provavelmente incorporadas às redes privadas. i) matrículas da rede privada, provavelmente incorporadas às redes públicas.

As matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 foram calculadas a partir das matrículas efetivamente novas no EFR em 1997, considerando as matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 e as matrículas efetivamente novas no EFR em 1997. As matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 foram calculadas a partir das matrículas efetivamente novas no EFR em 1997, considerando as matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 e as matrículas efetivamente novas no EFR em 1997. As matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 foram calculadas a partir das matrículas efetivamente novas no EFR em 1997, considerando as matrículas efetivamente novas no EFR em 2002 e as matrículas efetivamente novas no EFR em 1997.

Tabela 10 – Número de matrículas estaduais no EFR (coluna a) e em CA (coluna b) provavelmente municipalizadas (coluna c, fora dos parênteses) e eliminadas (coluna c, entre parênteses) entre 1997 e 2002

	Evolução de matrículas estaduais		
	Fundamental (a)	CA (b)	(c) = (a) + (b)
Brasil			-3.222.901 (-887.218)
Norte			-493.738 (-54.832)
Rondônia	-24.224	-298	-24.522
Amazonas	-3.237	-23.277	-26.514
Pará	-406.982	-35.720	-442.702
Tocantins	-53.899	-933	(-54.832)
Nordeste			-860.774
Maranhão	-82.497	-1.882	-64.379
Piauí	-16.355	-84	-16.439
Ceará	-210.293	-14.204	-51.920
Rio Grande do Norte	-45.461	-6.459	-37.628
Paraíba	-24.835	-12.793	-183.146
Pernambuco	-162.840	-20.306	-43.813
Sergipe	-42.915	-898	-238.955
Bahia	-222.833	-16.122	-1.533.696 (-680.010)
Sudeste			-575.337 (-170.869)
Minas Gerais	-746.208	0	-86.120
Espírito Santo	-104.157	-1.222	(-19.250)
Rio de Janeiro	+26.662	-39.649	-12.987
São Paulo	-1.349.142	0	-859.251 (-489.891)
Sul			-175.070 (-99.194)
Paraná	-109.750	0	-21.750 (-88.427)
Santa Catarina	-73.818	-3.411	-70.767 (-6.462)
Rio Grande do Sul	-86.861	+3	-82.553 (-4.305)
Centro-Oeste			-159.621 (-17.890)
Mato Grosso	-32.841	-1.359	-34.200
Goiás	-122.455	-20.856	-125.421 (-17.890)
Distrito Federal	-35.292	0	(-35.292)

Conclusões

Os números oficiais sobre a evolução das matrículas estaduais e municipais de CA, EFR, e EJA e privadas de EFR entre 1997 e 2002 permitem as seguintes conclusões:

a) EFR das redes municipais cresceu, sobretudo, pela incorporação de matrículas estaduais no EFR e CA (cerca

de 3,22 milhões) e EJA (em torno de 100 mil) e pela incorporação de cerca de 400 mil matrículas do EFR privado, e também pela falsificação de matrículas no EFR, certamente induzida pelo Fundef;

b) os governos estaduais, por sua vez, reduziram as suas matrículas no EFR e em CA em cerca de 4 milhões;

- c) o fracasso da campanha federal de "Toda Criança na Escola", em 1997/1998, que prometeu matricular as 2,7 milhões de crianças que estavam fora da escola;
- d) o estudo das estatísticas educacionais não pode se limitar a um nível ou modalidade de ensino, pois os números relativos a um nível ou modalidade (por exemplo, CA ou EJA) podem passar a ser contados em outro, pelas mais variadas razões (neste caso, o Fundef foi a razão);
- e) a fragilidade da propaganda oficial de que as matrículas no EFR não cresceram muito ou até caíram, devido ao declínio da população na faixa de 7 a 14 anos, que, em tese, seria a que freqüentaria o EFR. Ora, os dados oficiais não permitem essa conclusão. Em Minas, por exemplo, das 746.206 matrículas perdidas pela rede estadual, 575.337 foram provavelmente incorporadas pelas redes municipais pela municipalização, o que significou a eliminação de 170.689 (746.206 menos 575.337), uma diminuição de 6,6% em relação às 2.556.432 de 1997. Na rede privada, no entanto, as matrículas cresceram 19.164, 9,5% a mais do que as 200.863 de 1997, o que significou aumento da fatia da rede privada no

conjunto das matrículas. Também em São Paulo (onde houve municipalização em larga escala) a drástica eliminação de matrículas estaduais no EFR (-489.891) – 10,5% a menos do que as 4.634.560 de 1997 – não foi acompanhada de diminuição da rede privada na mesma proporção, cuja perda de 353 matrículas significou apenas 0,04% a menos do que as 773.525 de 1997. Na prática, isso resultou numa maior participação da rede privada no conjunto das matrículas no Estado de São Paulo, pois se em 1997 ela detinha, com 773.525 matrículas, 11,9% do total (6.483.935) no EFR, em 2002 passou a deter 12,8%, mesmo com o decréscimo porcentual de matrículas. Também em Goiás e no Distrito Federal a rede estadual diminuiu, mas não a privada. No Rio de Janeiro, ao contrário, a rede estadual cresceu (pouco), mas a privada diminuiu. Discrepâncias desse tipo podem ser observadas em outros Estados. Por isso, não procede a alegação oficial de que o pequeno crescimento, estabilização ou mesmo queda de matrículas no EFR público deve-se necessariamente à diminuição da população na faixa de 7 a 14 anos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Balço sobre o Fundef 1998-2000*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acessado em novembro de 2000.

BRASL. Câmara dos Deputados. *Relatório da Comissão para Apurar as Irregularidades do Fundef*. Brasília, 2001.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Municipalização do ensino: democratização ou privatização? *Contexto & Educação*, Ijuí, Rio Grande do Sul, n. 25, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar 2002*. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acessado em dezembro de 2002.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1998a.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo Escolar 97*. Brasília, 1998b.

Nicholas Davies, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de Política Educacional da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
nicholas@uninet.com.br

Abstract

The article examines the changes in Brazilian basic education enrolments between 1997 and 2002 and finds that their increase is largely due to the inclusion in them of enrolments which until 1997, during Fernando Henrique Cardoso's government, were included in other levels of schooling, such as literacy classes (about 785 thousand of which were included in basic education enrolments), schooling for youngsters and adults who did not attend schooling at the appropriate age (about 100 thousand enrolments) and fee-paying schools (about 400 thousand). Thus, of the formally new 2.3 million enrolments in basic education in 1999 (as compared to 1997), about 1.3 million do not represent a real increase. Such "rearrangement" is probably due to the fact that basic education enrolments bring an extra revenue from Fundef (a Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Teaching Personnel), which, however, does not benefit other levels and types of education. If we exclude such "rearranged" enrolments, the number of actual new enrolments in basic education falls to 947 thousand, thus weakening the federal campaign "All children in school", which promised to enroll 2.7 million children between the age of 7 to 14 not attending school in 1997, according to an estimate by the Brazilian Ministry of Education. The study also indicates the huge transfer of 3.2 million basic education enrolments from State to municipal governments, in a process known as "municipalization", as well as the elimination of over 800 thousand basic education enrolments in State government schools (particularly in the States of São Paulo and Minas Gerais). Finally, the difficulties of comparability and reliability of educational statistics are pointed out.

Keywords: educational statistics; educational policy; basic education; educational systems.

Recebido em 20 de junho de 2003.
Aprovado em 25 de agosto de 2003.

Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional*

Maria Sylvia Simões Bueno

Palavras-chave: ensino técnico; ensino profissionalizante; integração regional; reformas de ensino; padrão de gestão.

Resumo

O estudo comparado de questões contemporâneas do ensino técnico-profissional de um país semiperiférico (Portugal) e de outro periférico (Brasil), com análise de implicações dessa condição, aponta tendências comuns no encaminhamento de reformas e modelos de gestão, que são verdadeiras vertentes do ideário de organismos de pensamento articulado como a Unesco, União Européia e o Bird, mas se constroem em contextos específicos, nos quais a integração regional se realiza de formas diversas, onde as intencionalidades e a sustentação financeira são protagonistas. Raízes socioculturais profundas entrelaçam-se e garantem traços rañosos comuns nesses dois mundos, tais como o paternalismo de Estado e o preconceito contra o trabalho manual; contudo, condições peculiares promovem experiências interessantes para a reflexão acadêmica dos dois países e ensejam a realização de trabalhos cooperativos.

Considerações iniciais

Estudos comparados, enquanto abordagem metodológica, tornaram-se, nos anos 90, uma temática significativa, tanto pelo alargamento do espaço-temporal trazido pelos processos socioeconômicos globalizantes quanto pela sua apropriação nem sempre adequada e muitas vezes oportunista pelas agências internacionais, quando recomendam diretrizes para reformas educativas e modelos de gestão pelo mundo afora. Concepções difusas de identidade, tanto quanto relações verticais entre o eu e o outro, impregnadas pela ideologia do progresso e o ideário econômico-desenvolvimentista dos organismos financeiros, encaminharam – e encaminham –

via de regra, a naturalização de estereótipos e preconceitos, bem como a redução de realidades educacionais diversas a denominadores comuns que ensejam a homogeneização de problemáticas genéricas e soluções "salvadoras".

Novoa (1998, p. 12), com base em diversos autores, ressalta que a redefinição de identidades nos planos local e internacional, no seio da nova ordem mundial em composição, aponta para a emergência de uma abordagem comparada da educação. Nesse quadro, a comparação facilita a reflexão sobre a "reorganização dos espaços educativos no nível internacional, através de regulações econômicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países" e, ao mesmo tempo, sobre a "presença

* O presente artigo é um dos produtos da pesquisa realizada na Universidade do Minho (Uminho), em Portugal, com bolsa de pós-doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

crescente das questões educativas na criação de identidades locais". Todavia, esse autor recomenda cuidados especiais em sua adoção, em razão da profusão das práticas comparativas existentes. São eles: a aceitação do outro, a pluralidade de significados e a compreensão dos seus limites de interpretação.

O estudo comparado de políticas e reformas educativas de um país semiperiférico (Portugal) e outro periférico (Brasil), juntamente com a análise das implicações principais dessa condição, permite observar que, embora as tendências no encaminhamento de reformas e modelos de gestão para o ensino técnico profissional sejam assemelhadas nos dois países, no caso do ensino técnico-profissional desenvolvem-se em contextos diversos, a integração regional realiza-se (ou tropeça) em desenhos muito diferenciados, e as intencionalidades e a sustentação financeira exercem um papel protagônico. Mesmo que raízes socioculturais antigas e profundas se entrelacem e garantam traços rançosos comuns a esses dois mundos, tais como o paternalismo de Estado e o preconceito contra o trabalho manual, condições peculiares promovem experiências interessantes para a reflexão acadêmica nos dois países.

Stöer e Cortezão, em seu livro *Levantando a pedra* (1999), fazem uma introdução metafórica bastante estimulante, na qual apresentam o conteúdo da obra e justificam seu título. Referem-se os autores à paisagem marinha oferecida pela maré vazante, com a emergência de pedras e rochas revestidas de musgos, algas e pequenos animais, numa aparência de eterna permanência no tempo e no espaço, em sua úmida tranqüilidade e segurança. Porém, se alguém ousar, durante uma caminhada pela praia, revirar essas pedras ou levantar uma das rochas menores, um mundo novo será revelado. Um mundo insuspeitado de turbulências fervilhantes de vida, feitas de coexistências, partilhas, conflitos, de lutas pelo domínio de espaços, de sobrevivência, de poder. O sobressalto, sem dúvida, será maior para alguém que construiu, para si próprio, a idéia de que a pedra não pode, não deve, ser mais do que aquilo que revela na superfície musgosa ou coberta de algas que expõe à luz do dia. No entanto, esse desvelamento, para além da aparência imediata, pode mostrar a mesma realidade em outras perspectivas e ampliar o poder de compreensão sobre suas múltiplas faces.

Ao passear os olhos sobre a paisagem oferecida pelos textos rasos, desenraizados e pretensamente objetivos, comumente oferecidos pelas agências internacionais (incluindo a Unesco e União Européia), temos a tentação de compor cenários homogêneos ou tecer quadros de semelhanças e diferenças que podem induzir à replicação de imagens que, como na arte, sempre serão réplicas e, como tal, falsas e perigosas.

Perquirir a complexidade do insuspeitado que se oculta sob rotinas e figuras oficialmente construídas, desocultar os processos que sob elas se tecem é uma empreitada difícil e vai exigir, sem dúvida, um intenso trabalho cooperativo de experts de contextos comparáveis, em estreita colaboração. Nesses termos, o presente artigo não vai além de um início de conversa, de uma provocação.

Idéias de integração

De acordo com Bobbio (1993, p. 632), "integração, *lato sensu*, significa a superação das divisões e rupturas e a união orgânica entre os membros de uma organização." A regra tradicional contempla o Estado-Nação como centro desse processo ou condição (perspectivas sob as quais a integração pode ser considerada). Atualmente, a abordagem da integração extrapola espaços nacionais, numa ótica de reorganização territorial. Na União Européia está em processo o redimensionamento do Estado, a construção de um Estado Europeu, que sinaliza para um conjunto de propósitos, instituições e ações comuns que incluem a moeda, políticas nas mais diversas áreas – como a educacional –, e organismos, como o Parlamento Europeu, a Corte de Justiça, a Comissão Européia e o Conselho Europeu.

No bojo desses esforços de integração, considerando o patamar de importância adquirido pelo ensino secundário na Europa contemporânea, a produção intelectual e a experiência portuguesa, adquirida em suas recentes reformas educativas, incorporando algumas tendências globais – entre as quais figura até mesmo a idéia de um sistema mundial de educação –, têm-se empenhado na área do ensino técnico-profissional e produzido iniciativas e estudos importantes para a reflexão de todos os envolvidos com as reformas em andamento no setor.

Antunes (1999, p. 399) assinala que a análise de documentos produzidos e divulgados nos últimos 20 anos, no contexto da Comunidade Européia, "parece fundamentar a expectativa de que é possível identificar a construção e afirmação de entendimentos, orientações e referências globais comuns capazes de inspirar e modelar a intervenção política pública no campo educativo". A referida pesquisadora identifica esse processo convergente como um mecanismo de europeização que, no caso do ensino e formação profissional, orienta-se por alguns vetores básicos, tais como a inserção na vida ativa, a ação escolar como promotora de interfaces institucionais e a consideração do setor privado como "locus de produção do bem comum".

Antunes (1999, p. 370) esclarece, ainda, o significado desses vetores, fortemente imbricados entre si, sem dúvida referenciados ao ideário hegemônico que desloca o mercado para o núcleo estruturador da sociedade. Nessa perspectiva, mostra que a idéia de inserção na vida ativa, dimensionada em meados dos anos 70 como momento de passagem dos jovens da educação escolar para a vida adulta e profissional, tendo por pano de fundo as perspectivas de crescente desemprego, recompõe-se, nos anos 90, como um período de transição muito mais complexo, pois implica, além de um alargamento que se inicia dentro da escola e se prolonga para além dela, sua redefinição como "traço estrutural mais permanente das trajetórias profissionais e sociais dos indivíduos (...). A formação ao longo da vida acaba por adquirir também (ou sobretudo) o sentido da naturalização da expectativa (ou possibilidade) da transição ou transitoriedade ao longo de toda a vida profissional". Esse ajuste aos modelos de reestruturação produtiva flexível redimensiona o ensino e a formação de nível secundário, em todas as suas modalidades, em "plataforma giratória para toda uma vida" (Unesco, 1998, p. 134).

A transição para a vida ativa é o eixo articulador da escola profissional portuguesa e orienta seu modelo de gestão enquanto espaço promotor de interfaces institucionais, aberto e integrado aos diversos contextos locais. O setor produtivo, secundarizado pelas câmaras municipais, é privilegiado em acordos que estabelecem protocolos de cooperação, colaboração e parcerias (paternariados).

Com respeito à gestão, a articulação de parceiros locais coloca ênfase na autonomia, para além da tradicional associação entre descentralização e democracia, numa dimensão que vai permitir, entre outros mecanismos, a "mestiçagem" do público com o privado, a maior adaptação a mudanças e a antecipação da convivência com elementos característicos da produção flexibilizada, tais como a ambigüidade, a mobilidade e a transitoriedade. Compõe-se, dessa forma, uma nova racionalidade para o ensino técnico-profissional, no quadro da integração europeia, assimilado em território português pela via das novas escolas profissionais.

Contudo, se é possível a Portugal, pela sua posição geográfica privilegiada e grau de integração da União Européia, funcionar como balcão para o mundo desenvolvido, mantendo contato mais direto com experiências bem e malsucedidas e com as reações que provocam nos países de origem, o Brasil, dada sua grande diversificação interna, permite um caleidoscópio de experiências a partir de uma matriz, mesmo que ela seja uma receita imposta por uma agência financeira, cuja análise crítica pode oferecer sustentação sólida para propostas nacionais, bem como material de reflexão para pesquisadores e fazedores de política de outros países.

Um cuidado a observar é que o Brasil está envolvido em tentativas de integração que vão de iniciativas mais abrangentes, orquestradas por agências internacionais, até o caso específico do Mercosul, de certo modo espelhado na experiência europeia e centrado numa articulação de forças regionais que pretende contribuir para a construção de um cenário mundial multipolar, no qual sua possibilidade de inserção substantiva se efetive. Essas tentativas tropeçam numa série de barreiras e desencontros – entre os quais o temor quanto a uma possível aspiração de liderança brasileira, reforçado por alguns deslizes diplomáticos – que têm provocado reações devidas e indevidas de seus parceiros e fragilizado, de certo modo, o comportamento cooperativo.

Um olhar sobre as relações latino-americanas permite vislumbrar, além de relações econômicas obscuras, experiências educacionais incipientes que, além de poucos casos exemplares, dignos de nota, expressam-se em articulações acadêmicas que não atingem a dinâmica dos sistemas escolares e, muito menos, o ensino técnico-profissional. Similaridades decorrem muito

mais de agendas comuns concertadas em outras instâncias, monitoradas, via de regra, por organismos financeiros multilaterais.

A intensificação de transações internacionais orientadas pela idéia de desterritorialização econômica, política e cultural, além da fascinação das miragens de integração e compartilhamento fácil das benesses da "sociedade global", com supervalorização de modelos bem-sucedidos nos países centrais, articula vetores para reformas educativas: desafios econômicos, posição geoeconômica e geopolítica no sistema internacional estruturado em função do poder do conhecimento...

Nesse panorama, países mais desenvolvidos que empreenderam mudanças relevantes em áreas educativas consideradas estratégicas, como o ensino técnico-profissional, servem de base para inovações em países identificados como atrasados e emergentes. Argumentos e soluções globais são incorporados sem cautela e se desconsidera o fato de que condições para o florescimento de uma idéia ou ação em um país podem ser inócuas ou não existir em outro país. A redução sociológica que acompanha essa transferência acrítica costuma envolver, ainda, o uso de categorias como descentralização, participação, autonomia, ação comunitária, parcerias, inserção, territorialidade, etc., sem a devida explicitação conceitual, promovendo dubiedades e facilitando manipulações.

No quadro de processos diferenciados de integração, mas seguindo diretrizes semelhantes, Brasil e Portugal, na última década, encaminharam a construção de sistemas diversificados e paralelos de formação técnico-profissional. Na agenda de ambos os países, figura a descentralização como ponta de lança da transformação, associada a novas formas de relação entre o público e o privado e à criação de localismos garantidores de maior envolvimento da sociedade civil.

Todavia, múltiplas dimensões e relações entre conjuntos de determinantes culturais, sociais e históricas – difíceis de especificar e medir – ultrapassam possibilidades comparativas e não recomendam paralelismos sem que se resvale para leituras superficiais das paisagens oferecidas. A opção, nesse caso, é considerar em separado as duas situações e deixar reflexões mais aprofundadas para um trabalho cooperativo.

Reformas educacionais no Brasil dos anos 90 e o ensino técnico-profissional

A organização do ensino técnico-profissional no Brasil percorre uma longa via secundária, por conta de sua quase-segregação aos "desvalidos da sorte" e de uma história de cooperação estrangeira, via acordos com agências internacionais. As distorções do sistema incomodaram os educadores desde a década de 30, a ponto de Anísio Teixeira, em sua passagem pela Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal, então no Rio de Janeiro, implementar medidas integradoras no ensino médio – infelizmente efêmeras – que se antecipavam aos planos europeus.

Várias tentativas de rompimento com a dualidade culminaram com a "profissionalização ilusória delirante" dos anos 70, que se arrastou até a década seguinte, quando a escola média reassumiu seu caráter indefinido na forma e elitista no sentido.

A "profissionalização flexível" atinge o sistema de escolas profissionais em meados dos anos 90, orquestrada por acordos financeiros multilaterais, e assume um caráter totalmente descolado do sistema regular, a ponto de concentrar-se apenas na formação específica. No ensino médio, salvo pinceladas de informatização, ainda é irrelevante, na realidade escolar, o componente tecnológico. Aprofunda-se, nesses termos, a dicotomia do sistema, com alargamento da fragmentação, em função das propostas de justaposição curricular e do acoplamento de módulos sem qualquer previsão de alteração dos tempos e movimentos da organização escolar tradicional.

O grande paradoxo é que a educação profissional, tendo como pano de fundo a sociedade tecnológica e do conhecimento do novo milênio, dá *status* de escolarização formal a cursos que sempre vegetaram na informalidade. Realismo econômico-pedagógico? Ou conformação a um modelo de inserção adjetiva num cenário de rarefação do trabalho formal?

Em meio a uma atuação controvertida dos sindicatos e organizações patronais, foi desencadeada uma corrida pelas parcerias, mediante convênios um tanto nebulosos e, muitas vezes, de caráter duvidoso, ao sabor de políticas locais e do voluntarismo

empresarial. As balizas discursivas para a gestão escolar são a autonomia, a participação comunitária e a ação colegiada. Todavia, os colegiados e articulações tendem a ser frágeis ou inexistentes. O Centro Paula Souza do Estado de São Paulo, por exemplo, organizado como fundação para garantir maior agilidade e liberdade de movimentos, além de adotar claramente o "novo gerenciamento educacional", decalcado da empresa, conta com conselhos de escola em menos da metade das suas unidades, 30% dos quais funcionando com regularidade, embora com representação comunitária questionável (dados de 2000).

O sistema educativo português na década de 90 e as novas escolas profissionais

A Lei de Bases do Sistema Educativo de meados dos anos 80, vinda após décadas de centralismo, previu a autonomia das coletividades locais e a descentralização democrática da administração pública lusitana.

Em termos de diretrizes legais (tal qual no Brasil), a educação tecnológica, enquanto temática transversal, é um dos principais eixos da vasta reforma do sistema educativo português. Portugal insere-se, nesse caso, no movimento de progressiva integração curricular e institucional entre as vias de formação profissional e as vias de formação geral e de concomitante desespecialização nas tradicionais vias técnicas e profissionais (lógica educacional seguida no mundo desenvolvido e refletida no mundo subalterno).

O denominado ensino secundário superior em Portugal, regulamentado em 1989, reestruturado concretamente apenas a partir de 1993 e generalizado no último quinquênio dos anos 90, traduz um reordenamento do ensino pós-obrigatório que atribui aos diferentes diplomas (geral, tecnológico e profissional) o acesso ao ensino superior. Todos os cursos têm as componentes geral, científica e técnica, com ampliação substantiva da componente geral nos cursos técnicos e redução expressiva das especializações técnicas. Nessa constelação, o sistema paralelo – mas não desintegrado – das novas escolas profissionais, "liberado dos arcaísmos e ranços do

sistema tradicional", exprime rumos inovadores e flexíveis da educação escolar e oferece uma formação alternativa e equivalente ao secundário superior. Situação muito diferente da brasileira, onde o sistema de educação profissional isola-se do sistema regular e somente a ele se articula via voluntarismo discente.

Todavia, por razões bastante assemelhadas às brasileiras, ressaltadas por vários estudiosos, dentre os quais Silva (1996, p. 14), o sistema educativo português menosprezou e menospreza profundamente a educação técnica e tecnológica. Prevalece, no cenário escolar, segundo esse autor, uma "combinação perversa entre hipervalorização discursiva e desvalorização efetiva que só será superada se a dimensão tecnológica atingir a globalidade do sistema." Essa ótica se expressa na hierarquia das passarelas percorridas ao final dos anos 90 pelos jovens: curso geral voltado para a continuidade de estudos (63%); curso tecnológico que dá acesso ao ensino superior, mas se orienta pelo mercado (28%) e escola profissional resultante de parcerias comunidade/forças vivas locais/Estado (9%).

As duas primeiras alternativas são oferecidas pela rede pública comum e parecem ser as mais impregnadas pelos velhos modelos, traduzidos em artificialismos de ordem administrativa e curricular, como por exemplo: divisão sexista das escolas (o que inclui opções curriculares); formalismos na gestão participativa (predomínio do triunvirato diretivo sobre o conselho deliberativo ou individualismo autoritário, às vezes decorrente da intervenção de instâncias superiores) e na elaboração de projetos pedagógicos; indefinição incômoda da componente educação tecnológica (sua dimensão transversal praticamente inexistente). Esse quadro oferece, como no caso brasileiro, em que pesem as injeções financeiras da União Européia em países semiperiféricos, a triste sensação de que as reformas só existem no papel.

O sistema de escolas profissionais, bastante diversificado, flexível e diferenciado, pretende concentrar-se na "transição para a vida ativa", discutida no início do texto e é, sem dúvida, o espaço alargado de inovação da escola portuguesa quer em termos de gestão participativa, quer em termos de organização e funcionamento (com grande flexibilidade de tempos e movimentos), quer em termos de organização curricular.

Mesmo essa alternativa, caracterizada como nova construção fora do sistema tradicional, sofre com alguns traços arraigados, tais como: tendências à centralização, gestão personalista, parcerias reduzidas à gestão privada do dinheiro público e pouco preocupadas com a dimensão pedagógica, receptividade dúbia dos empregadores e localismo político. Esses traços costumam aparecer associados a certas ingenuidades, tais como considerar os "homens de negócio" como clientes-decisores dotados de omnisciência e imaculada legitimidade social e santificar os parceiros comunitários a ponto de criar impasses patrimoniais.

Considerações finais

A reflexão mais detida sobre as experiências aqui esboçadas, guardadas as devidas proporções e diferenças entre as duas situações, no caso brasileiro, pode servir

de referência para os tateantes projetos nacionais, enquanto há tempo de redirecioná-los. A velha prática de tentar recortar projetos de dez mil dólares para cem dólares (custo/aluno) na onda da importação e experimentação de modelos, precisa ser questionada. O referencial teórico dos referidos modelos, quando recomendados por organismos multilaterais, costuma ser a análise econômica, a teoria empresarial e uma nova versão da teoria do capital humano, recomendadas pelos organismos internacionais, como eles mesmos assumem. É necessário, na área do ensino médio e da educação profissional, que se considere, como problemática principal a ser atalhada, a questão social brasileira expressada no aumento das assimetrias sociais (desigualdade), na ausência de diálogo e no consenso induzido (autoritarismo), no desrespeito/ausência de direitos (exploração) e na redução da cidadania aos limites da produção/consumo (exclusão). Uma proposta educacional assim orientada constrói novos desafios para os estudiosos.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, F. A transição da escola para a vida ativa e a redefinição da educação no contexto da integração europeia. *Investigar e Formar em Educação*, Porto, v. 1/2, 1999.
- BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. 5. ed. Brasília: Edunb, 1993.
- BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2000.
- _____. *Relatório de Pesquisa "Gestão do Ensino Médio e da Educação Profissional na perspectiva da Integração Regional"*. Marília: Unesp, 2002.
- CETESP Paula Souza. *Observatório Escolar 2000*. Cópia impressa.
- COWEN, R. Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post modernity. *Comparative Education*, v. 32, n. 2, 1996.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, 2000.
- E. P. Bento de Jesus Caraça Projecto Educativo/versão final. *Jornadas Pedagógicas 2000*. Cópia impressa.
- NOVOA, A. *Histoire & Comparison*. Lisbonne: Educa, 1998.
- RODRIGUES, J. C. *Contributos das E.P.s do interior no desenvolvimento regional*. Trancoso, 2000. Cópia impressa.
- SILVA, J. M. (Org.). *Avaliação do Sistema de Escolas Profissionais*. Lisboa: ME, 1996.
- STÖER, S. R.; CORTEZÃO, L. *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 1998.

Maria Sylvia Simões Bueno, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora-assistente do Departamento de Supervisão e Administração Escolar e do referido Programa de Pós-Graduação, e líder do grupo "Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional Brasileira".

msylvia@flash.tv.br

Abstract

The comparative study on contemporary issues of technical/professional education of a semi-peripheral country (Portugal) and of a peripheral one (Brazil), with analyses of the implications of this condition, points to common trends on the implementation of reforms and management models, which are true vehicles of the thinking of organisms such as Unesco, EU and Bird, but are built in specific contexts, in which the regional integration is made by diverse ways, where the intentional acts and the financial support are protagonists. Crossed, deep social and cultural roots guarantee common old tracks in these two worlds, such as state paternalism and prejudice against manual work; however, specific conditions promote interesting experiences for academic reflection in both countries and allow them to carry on cooperative pieces of work.

Keywords: technical/professional education; regional integration; educational reforms; management models; comparison.

Recebido em 29 de agosto de 2003.

Aprovado em 5 de setembro de 2003.

Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género

Nelly P. Stromquist

Palabras-chave: globalización; educación superior; género; políticas educativas.

Resumen

La expansión de las fuerzas económicas y tecnológicas del fenómeno que conocemos como globalización ha venido acompañada de políticas neoliberales, las cuales impactan significativamente tanto en la educación como en la consideración del género en el cambio social. Este artículo presenta un esquema teórico para captar la elusiva relación globalización/ impacto social y así luego identificar las características específicas de la educación globalizada, poniendo en relieve su nivel más alto y conflictivo – la educación universitaria. Se examina también el tenor de las políticas educativas hegemónicas y la conceptualización del género que ellas presentan. En balance, se detectan consecuencias educativas positivas y negativas ligadas a los procesos de globalización, pero quedan interrogantes serios en cuanto a la justicia social y la equidad de género.

Este artículo busca ofrecer dos contribuciones: una consideración amplia de cómo se inserta la educación dentro de las políticas neoliberales que tanto influyen la América Latina en la actualidad y relevar la cuestión del género en las nuevas dinámicas políticas y educativas.

Dadas las actuales ideas en cuanto al papel del mercado en el desarrollo nacional ha habido avances significativos en la educación. Para empezar, la educación como sector social aparece con mayor importancia que en las décadas anteriores al hablarse ahora de la "educación para todos", la "educación a lo largo de la vida", y de la "sociedad del conocimiento" tanto en las reuniones mundiales como regionales auspiciadas por la Unesco, Unicef y otros organismos internacionales.

Empíricamente, hay evidencia de una mayor matrícula a todo nivel y de un menor número de analfabetos en muchos países. En cuanto a la educación superior, entre 1960

y 1995 el número de matriculados aumentó seis veces a nivel mundial, pasando de 13 millones a 82 millones de personas. A pesar de esta expansión tan fuerte, la distancia entre los países industrializados y aquellos en desarrollo en cuanto a acceso, recursos e investigación va en aumento (Unesco, 1998). En la educación superior, existen actualmente mayores opciones a este nivel, creándose un abanico de ofertas que van desde las universidades clásicas a institutos tecnológicos, pequeñas universidades, institutos vocacionales y comerciales, colegios comunitarios y programas de educación a distancia. Las mujeres han incrementado su presencia en el nivel de postsecundaria, alcanzando ahora el 47% (o casi paridad con los hombres) en la América Latina. Ellas representan el 35% de la matrícula postsecundaria en el Asia y el Medio Oriente, y sólo el 25% en el Africa. Con estas estadísticas, pareciera que en la América Latina todo va en camino hacia mejores situaciones para todos y todas.

Empero los detalles de la realidad revelan otro panorama – uno muy discutible y que requiere tanto reflexión como respuesta.

La vinculación globalización/neoliberalismo

Hay una apretada relación entre lo que conocemos como neoliberalismo y la globalización económica y tecnológica. De qué manera y en qué secuencia tal relación de fuerzas se originó tal vez sea tarea de historiadores y no sea fácil de determinar. El hecho es que tales vínculos existen, como se puede observar en la parte A del Gráfico 1, que intenta presentar la interrelación entre las nuevas tecnologías y la participación activa por parte de actores con capital, incluyendo los gobiernos de países industrializados.

La parte A del gráfico deja que ver que el desarrollo de las nuevas tecnologías en los países del Norte estuvo fuertemente apoyado por medidas tanto del sector privado (que otorgó el capital) como del gobierno que facilitó el proceso de producción y venta de tecnologías. Contrario a la supuesta dinámica operativa libre del mercado, el Estado tuvo un lugar crítico en el apoyo a las compañías que operaban en las tecnologías de punta y contribuyó inclusive a la creación de un sistema de acciones para facilitar el flujo de capital de inversión (el sistema Nasdaq).

La parte B del gráfico muestra que a partir de esa interdependencia entre la tecnología y actores con capital surge todo un flujo de acciones en áreas tales como la producción de bienes y servicios, la cual actúa como un imán atrayendo inmigración hacia países del Norte o con posibilidades laborales (como es el caso de los países ricos del Medio Oriente). Emerge además una gran relación mutua entre la educación y la

migración, pues los migrantes impactan en los servicios educativos y a su vez, la escuela tiene un efecto en los nuevos estudiantes migrantes. La explosión de tecnología afecta directamente la educación, especialmente aquella a nivel superior. Esta también se ve afectada por las corrientes neoliberales, las cuales buscan tanto la expansión de la educación como el menor costo por parte del Estado en ese rubro. Aunque estos propósitos parecen ser mutuamente exclusivos, el nuevo equilibrio se busca a través de la privatización de la oferta educativa. El Gráfico 1 intenta mostrar que la educación opera entre otros factores que son igualmente afectados por las políticas neoliberales. También se puede observar que la educación está actualmente siendo influenciada por la producción cultural que opera a través de los medios masivos de comunicación.

Con la globalización y su dimensión de avances tecnológicos ha llegado un momento de mucha visibilidad para la educación, ya que ahora se habla de la "sociedad del conocimiento", de la "sociedad de la información", de la "sociedad que aprende" – situaciones todas que requieren de altos niveles de educación. Al mismo tiempo, debe reconocerse que la supuesta importancia de la educación ha sido contrarrestada por la aplicación de medidas de ajuste estructural, lo cual ha producido presupuestos públicos con pequeños aumentos en los aspectos de educación y salud.

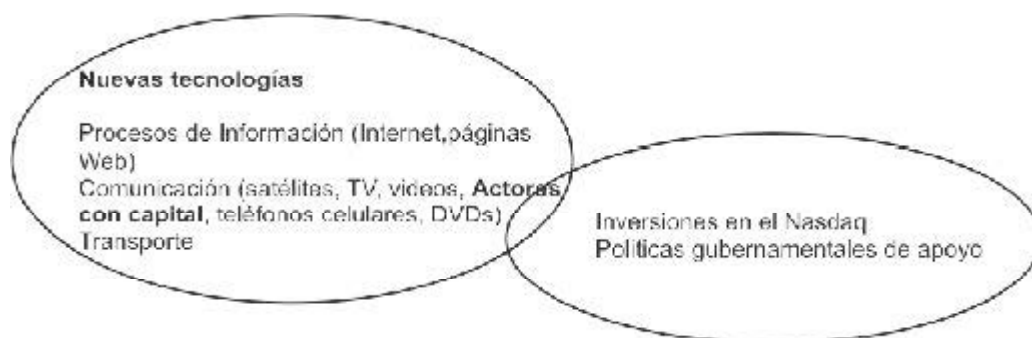
El neoliberalismo en la educación

El neoliberalismo, debido a su conjunción con varios aspectos tecnológicos y corrientes económicas ligadas a la globalización, está trayendo una revolución conceptual, normativa y organizativa. Quiero recalcar siete tendencias medulares, identificadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Características de la Educación Globalizada

- Normas de competencia entre y dentro de las instituciones educativas
- Mercantilización del conocimiento en todos los niveles
- Decentralización intensiva y radical
- Papel creciente de actores empresariales
- Incremento de la ligazón conocimiento/economía
- Declinación de las consideraciones de equidad
- Incremento de la importancia de tecnologías de información y comunicación

A. Dinámicas claves



B. Flujo de acciones

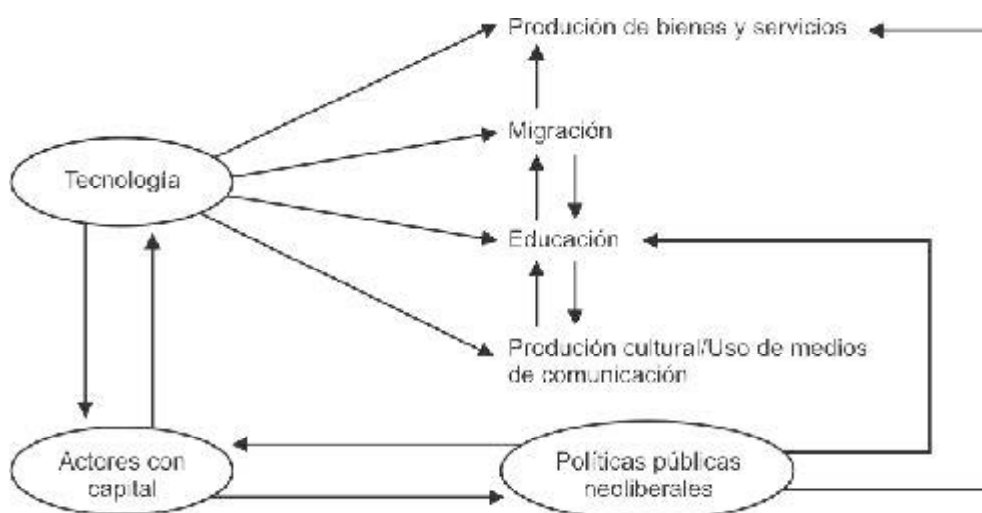


Grafico 1 – Esbozo de una teoría sobre la globalización

1. *La inserción de normas de competencia entre y dentro de las instituciones educativas.* Con la prevalencia de las fuerzas del mercado en la oferta, objetivos y contenido de la educación, se han trasladado a la institución escolar normas que anteriormente operaban mayormente en las empresas comerciales e industriales. De ese modo, ahora el sistema educativo muestra una tendencia a la diferenciación de la oferta y del producto, algo que opera con la diversificación de instituciones y la rendición de cuentas, procedimiento este

último que si bien revela el grado de desempeño de la institución, al mismo tiempo funciona para crear jerarquías cada vez más detalladas entre las entidades educativas. A su vez, los exámenes que dan los estudiantes a través de pruebas estandarizadas sirven para crear una diferenciación entre los mismos. Se espera que indicadores de rendimiento escolar sirvan para determinar la eficacia de la escuela. Esto, sin embargo, puede ser usado de dos maneras distintas. Las estrategias que buscan colocar los recursos en las

escuelas más eficaces, terminan incrementando la desigualdad entre las escuelas. Las estrategias que buscan la igualdad – y que no se observan en la práctica – tratarían de proporcionar asignaciones adicionales de recursos educativos hacia las escuelas menos eficaces.

La competencia entre escuelas también se fomenta con el mayor papel que cumple la tecnología en el aumento de la oferta educativa, particularmente por medio de la educación a distancia. Si bien estos sistemas permiten mayor acceso a la educación, también contribuyen a diferenciar la oferta y a crear competencia entre las instituciones superiores. Una tercera manifestación de competencia dentro de la escuela ocurre con la creación de cuerpos docentes diferenciados mediante la expansión rápida de puestos a tiempo parcial y la contratación temporal. En esta última diferenciación son las mujeres las que terminan ocupando las posiciones menos privilegiadas. Con menor acceso a las altas jerarquías laborales y menor presencia en puestos estables, las mujeres se tornan más vulnerables en situaciones de escasez laboral y tienden a tomar posiciones a tiempo parcial o por contratos cortos.

2. El conocimiento como mercancía. A medida que operan normas de competencia entre las instituciones escolares, surge también la visión de la educación como algo que se vende y compra como cualquier otro producto o servicio. Con ello se cuestiona de hecho que la educación sea un bien público. Las formas de esta mercantilización incluyen la defensa de la excelencia por sobre valores de equidad y de inclusión; así, poco importa que normas de calidad puedan incidir en el fracaso de ciertas minorías.

También se pasa a la privatización de la educación, con la creciente presencia de una oferta con fines de lucro de los servicios educativos. Aunque la escuela particular o privada ha existido por muchas décadas en la región, ésta estuvo guiada por una filosofía religiosa o secular de la vida y el conocimiento. Ahora, está siendo reemplazada por simple y llanamente empresas comerciales que trabajan en el área de la educación. Esto a nivel primaria y secundaria introduce prematuramente una cultura educativa desprovista de un contenido de valores frente a la realidad.

Una tercera característica del conocimiento mercantilizado es que surgen opciones para el "consumidor" tales como las escuelas separadas (siguiendo el modelo de las *charter schools* en los Estados Unidos) y las escuelas creadas con el mecanismo de *vouchers* o bonos educativos.¹ Ambas innovaciones dividen a la educación pública entre las escuelas regulares y aquellas que funcionan para beneficiar a los estudiantes cuyos padres las crean. Ambas innovaciones se vienen expandiendo en los países latinoamericanos.

3. La descentralización intensiva y radical. Parte de la lógica del mercado es que toda acción será más eficaz cuanto más cerca esté al usuario y cuando el usuario también pueda decidir sobre el "producto." La descentralización se defiende como un mecanismo que agiliza la gerencia educativa y que aproxima la escuela a los padres de familia. Desde esa perspectiva, los programas curriculares, el desempeño de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes y la condición de las escuelas sólo pueden ser mejoradas con la participación permanente de la comunidad que rodea la escuela.

4. El papel creciente de actores empresariales. Con la importancia dada a las fuerzas del mercado, un corolario es que los empresarios también adquieren mayor visibilidad e importancia. Ocurre que en muchas reformas, sobre todo aquellas ligadas con la descentralización, los empresarios aparecen identificados como parte de los grupos interesados (referidos comúnmente como los *stakeholders*), y por tanto con derecho a participar en los comités directivos de las escuelas. También aparecen los empresarios configurando unas ONGs que poseen gran influencia en las políticas educativas. El ejemplo más importante de esta nueva forma de participación es el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en la América Latina y el Caribe (Preal), que tiene un comité directivo con participación mayoritaria de sectores empresariales y que posee oficinas directrices tanto en Washington, DC, como en Santiago, Chile. Esta institución promueve temáticas muy ligadas con las reformas neoliberales de la educación en la América Latina y tiene la capacidad de producir informes o estudios de investigación con gran frecuencia y con distribución gratuita a numerosas personas e instituciones, alcanzando de este modo

¹ En el contexto descentralizado norteamericano, la innovación de la escuela "charter" permite a los padres o cualquier otro grupo de interesados establecer una escuela autónoma con fondos del Estado, comprometiéndose a seguir un mínimo de reglamentos y evaluación de desempeño. El sistema "vouchers" da a los padres de familia un bono equivalente a cierta proporción de los gastos que el Estado incurre por estudiante a fin que los padres puedan matricular a sus hijos en "mejores" escuelas, casi siempre privadas.

una influencia sin paralelo en el campo educativo. Finalmente, los actores empresariales surgen también como organizaciones de gerencia educativa (conocida en la literatura de lengua inglesa como los EMOs, *educational management organizations*). Estos EMOs ven la educación como la nueva frontera económica que hay que ocupar, pues da buenos ingresos y tiene un potencial considerable en el número de estudiantes que podrían ser atendidos.

5. *El incremento de la ligazón conocimiento/economía.* Esta es una característica que afecta de modo particular a la educación superior. Aquí, es notable la creciente consideración de la ciencia y tecnología como sector clave para la modernización nacional. Aunque en principio las ciencias pueden ser naturales, biológicas o sociales, en la práctica el binomio "ciencia y tecnología" se refiere más a las ciencias "duras" que a las "blandas". La importancia de la economía implica que hay un replanteamiento de la educación para que ésta ofrezca las destrezas básicas para la producción y la productividad económica. La repercusión de esta prioridad es que dentro de las universidades se vienen reconfigurando los campos de estudio, de modo que las disciplinas más importantes y las que mayores recursos reciben son aquellas que más vínculos pueden desarrollar con el mercado o con los empresarios. Esto, a su vez, viene cambiando el sistema de gobierno universitario al surgir la necesidad de actuar rápido, de buscar clientes, de adecuarse a sus preferencias. Así, en las universidades (algo bastante notable en Norteamérica) vienen apareciendo nuevos personajes con poderes de decisión. Estos son los administradores, muchas veces preparados en el mundo de negocios, más que los profesores que cumplen temporalmente tareas administrativas. La universidad está pasando por cambios en su gobierno y su administración, con las decisiones administrativas adquiriendo más importancia que las decisiones entre colegas. Una prueba de ello es que en los Estados Unidos los presupuestos administrativos durante 1980 y 1986 crecieron 26% más rápido que los presupuestos sobre los programas pedagógicos (Lewis, 1998). Así, mientras se asegura mayor celeridad entre universidad y empresa, también se da una

desvinculación entre la decisión administrativa y la comunidad académica.

La creciente vinculación educación/mercado cambia también las normas que protegían la independencia de los puntos de vista de los profesores. En los Estados Unidos, mecanismos de gran envergadura institucional como el *tenure* (nombramientos permanentes de profesores) están ahora bajo discusión. Rowley y Dolence (1998, p. 178) dice al respecto, "Hoy en día el *tenure* es menos una protección para la investigación y más una protección no realista contra las realidades de un mundo económico en reestructuración." Siguiendo el mismo argumento, Keith (1998, p. 165) dice: "El sistema de nombramientos permanentes (*tenure*) puede ser visto como un obstáculo al cambio ya que protege a profesores que pueden estar haciendo un buen trabajo pero que no son los trabajos que más necesitan ser hechos".

Dentro de la creciente ligazón entre el conocimiento y la economía debe mencionarse también que a medida que ciertos campos adquieren importancia, esto va ligado con el papel hegemónico del conocimiento científico producido en los países industrializados. La consecuencia de esto es que ciertos temas son explorados y otros temas, con menos posibilidad de "venta", se abandonan o se trabajan con escasos recursos y por tanto insuficientemente. La investigación que no se "vende", se vuelve automáticamente de poca importancia; se ofrecen con mayor frecuencia programas sobre el comercio, el derecho y la tecnología, y van declinando las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

Una consecuencia bastante visible de la investigación dentro de las universidades es que cada vez se premia más la publicación en el lenguaje hegemónico, es decir en inglés. ¿Qué consecuencias tiene esto? Si simplemente se tratara de una traducción adicional para mayor circulación no habría problemas. Lo poco deseable es que muchas veces la diseminación de la investigación se hace sólo en inglés. Además, como se notó anteriormente, se privilegian ciertas temáticas sobre otras que no pudieran tener un carácter global pero que atañen a sentidos problemas nacionales.

6. *El decline de las consideraciones de equidad.* Una de las características distintivas de las políticas neoliberales es la reducción del Estado, lo cual lo replantea

de un Estado de bienestar (que siempre fue modesto en la América Latina) a un Estado muy centrado en la austeridad económica. Muchas veces llevado por el imperativo de pagar la deuda externa, los recortes presupuestarios conllevan a obviar cuestiones de género, raza y etnia. Estos aparecen como preocupaciones exóticas o como lujos posibles sólo en caso de mejores circunstancias. Ahora hay menos deseos por parte del Estado de recuperar la tradición de la universidad como el motor para la producción y diseminación del conocimiento científico o de producir investigación asociada con la crítica social y política. Por tanto, queda un espacio muy reducido para consideraciones ligadas a la justicia social y equidad.

La poca preocupación por la equidad educativa conduce también a una menor atención a la educación de adultos y con ello a los programas de alfabetización. Según datos estadísticos, hay una disminución gradual del analfabetismo en la región, pero las tasas de reducción son bajas, lo cual implica una muy lenta mejoría en la condición de las poblaciones minoritarias, particularmente las rurales. Si bien es cierto que la tasa de analfabetismo en la región es baja comparada con otras regiones en desarrollo – cerca del 87% según datos oficiales para 1998 (UNDP, 2000) –, una vez que esta tasa se desagrega por región y etnia, asume una magnitud alta, la cual se ha modificado poco en los últimos años.

Además, cabe resaltar una comprensión limitada de como el género afecta todos los sectores de la sociedad y el conocimiento. Ante la creencia, por ejemplo, de que el género tiene poco que ver con la ciencia y tecnología, se pueden levantar tres argumentos: 1) la ciencia no es neutral sino refleja los puntos de vista y la experiencia del científico; en la medida que el científico tiende a ser hombre de la clase media y urbana, se produce una cierta manera de explicar el mundo, se identifican ciertos temas y ciertos productos como prioritarios y otros no son desarrollados; 2) en la medida que las mujeres están ausentes como científicas, están también ausentes de un poder social importante; 3) las mujeres poseen muchos saberes tradicionales que con el avance de la "ciencia y tecnología" actual están siendo, por un lado, devaluados y desprestigiados y, por otro lado, fuertemente apropiados por empresas comerciales (una experiencia que toma rasgos dramáticos en países como la India).

7. *El incremento de la importancia de tecnologías de información y comunicación.* Bajo este rubro, con la combinación de las múltiples tecnologías de información y comunicación, aparece la creciente influencia de los medios de comunicación masivos a través de la TV, la TV musical o MTV, el cine, la música y la Internet. Lo positivo del uso de estos medios es la rápida y amplia diseminación de mensajes, símbolos e imágenes que puedan transmitir ideales sobre la democracia y el cambio social. Lo negativo es que tal diseminación pueda contener ideas o imágenes nocivas tales como la sexualidad exagerada, la violencia, la caracterización de la mujer como sujeto débil o sexualmente estereotipado ya sea como madre o como vampiresa.

Las políticas educativas actuales

Los documentos guías sobre educación de la Cepal/Unesco (1992) hablan de la necesidad de aportar al sistema productivo nuevos conocimientos y destrezas, como la flexibilidad, comunicación, innovación, solución de problemas. Estas estrategias se vinculan a objetivos económicos (competitividad y eficiencia), sociales (ciudadanía y equidad) y proporcionan un marco para la reforma institucional (integración nacional y descentralización). Pero en términos totales predomina la atención hacia el aspecto productivo de la educación.

Por otra parte, el documento del Banco Mundial sobre *Prioridades y estrategias para la educación* (1995) considera la educación como instrumento clave para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Se arguye que la educación básica debe proporcionar al mercado trabajadores flexibles, capaces de enfrentarse a situaciones nuevas. La educación pública es defendida sólo en virtud a un análisis de costo-beneficio, ya que se mantiene que la educación debe resultar en un retorno a la inversión. La visión del Banco Mundial sobre la equidad es acceso para todos y educación para todos, pero con diferentes niveles de cantidad y calidad.

Si se trata de usar la educación para combatir la pobreza y promover una ciudadanía amplia, los caminos específicos para alcanzar tales objetivos no quedan

definidos. En la América Latina el discurso de la educación para todos ha estado acompañado por reducciones presupuestarias. Un discurso similar en el Reino Unido y la Unión Europea ha estado ligado a aumentos presupuestarios, como se esperaría.

Las siguientes tendencias caracterizan la mayoría de las políticas educativas de la región:

Se habla de conceptos de importancia como la educación con calidad, equidad y eficiencia y de la educación para la productividad y la competitividad. Se recalca también el papel de la educación para combatir la pobreza. Las políticas educativas hacen referencia frecuente a la necesidad de mejorar la calidad. Una lectura detallada de las medidas propuestas indica que el énfasis está en la rendición de cuentas vía la medición del desempeño estudiantil, pero menos en el apoyo a la calidad a través de mejorías substanciales de la infraestructura educativa o la mejora de la capacidad y los salarios de los/las docentes. Hay ciertamente intentos de refaccionar un número dado de escuelas o de suministrar más computadoras a ciertas escuelas. Dada la poca protección al cuerpo docente, cuyos cuadros abandonan anualmente la educación hacia mejores posibilidades laborales, sería más preciso decir que la alusión a la calidad refleja más un mecanismo de control que una nueva práctica pedagógica.

Las políticas educativas sobre la educación básica hacen referencia a la Educación para Todos (EPT), una promesa de acceso universal a la educación básica para *todos y todas* hecha en Jomtien en 1990 y para lo cual se pensó que una década de acción bastaría. En un número creciente de países se vienen elaborando planes de acción para responder a los objetivos de la EPT y éstos constituyen los lineamientos más fuertes dentro de las políticas que afectan a la educación primaria. Aquí, cabe recordar la historia. Jomtien buscó alcanzar grandes metas para el año 2000. A medida que transcurrió la década, las metas se centraron en los niños y, en menor grado, los jóvenes – ya no los adultos. Luego, en la reunión en Dakar para evaluar los 10 años de progreso, se observó que tal meta no había sido alcanzada en la mayoría de los países. La respuesta que se dió a esta situación fue extender las metas para el año 2015. No se explicó, sin embargo, cómo esta

vez sí habría recursos y sí se alcanzaría el éxito deseado.

En la práctica se vienen disminuyendo las asignaciones presupuestarias. Un estudio sobre los presupuestos latinoamericanos durante los 90 concluye que "la única categoría de gastos que reveló incrementos grandes y consistentes fue la del servicio de la deuda externa" (Jonakin, 2002, p. 74). Hay amplia evidencia que con las medidas de ajuste estructural los presupuestos educativos se redujeron (Carnoy, Castro, 1996; Riemers, Tiburcio, 1993, sobre América Latina; y Samoff, 1995, especialmente sobre el África).

Dentro de las nuevas políticas educativas, hay un fuerte empeño en lograr la descentralización educativa. La descentralización emergió en las políticas educativas de la América Latina desde los 60 y ha habido experiencias útiles en varios países, como Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela. Estos esfuerzos se referían sobre todo a la descentralización a nivel regional o distrital. Con las fuerzas neoliberales, dada la presión hacia la mayor participación de padres en la gestión educativa y la disminución de los costos educativos, surge la descentralización radical, es decir, aquella que opera a nivel de escuela. Aquí se observa que aunque la descentralización es recomendada como mecanismo por excelencia para la democratización de la gestión educativa, con el supuesto de que los padres podrán intervenir más fácilmente en la conducción escolar, lo más palpable es que con las medidas de descentralización se consigue disminuir el costo por estudiante por parte del Estado al otorgarse fondos que no cubren todas las necesidades escolares y al asumirse que las comunidades suministrarán la diferencia. La observación de este desfase entre intención y costo ha llevado a varios economistas a aseverar que lo que mueve al Estado hacia la descentralización es la reducción de costos, y no la democratización, algo que ocurre con la devolución de la responsabilidad pero sin la asignación presupuestaria necesaria (Carnoy, 2000; Klees, 2002).

Las políticas educativas también hacen referencia a la necesidad de apoyar la profesionalización de los docentes y de hacer realidad la "carrera magisterial". Estos objetivos son nobles y bien podrían llevar a una mejor posición y prestigio de los y las maestras. Desafortunadamente, estos objetivos raramente cuentan con la participación

de los sindicatos docentes, lo cual hace que estas políticas se traduzcan en mejoras sin aumentos de salarios para los docentes como grupo, que se propongan estímulos monetarios para unos y otros no (lo cual crea competencia sin llegar a elevar el desempeño colectivo de los docentes) y que lo que más se logre sea el debilitamiento de los sindicatos docentes. Esto último también viene bastante apoyado por las medidas de descentralización; el proceso de descentralización, al permitir el contrato directo de los profesores por parte de la comunidad o municipalidad, ya no requiere de la presencia del sindicato de docentes como el protector de ellos.

Dentro de la lógica de la decisión por parte del usuario, se han promovido en la América Latina medidas que buscan crear escuelas "autónomas", como aquellas que se han dado en Nicaragua, o las escuelas con bonos educativos para los padres o *vouchers*, como se ha dado en Colombia, ambas medidas a nivel de escuela secundaria y con fondos estatales. Es interesante observar que lo más tangible de estas reformas ha sido la participación de los padres en los costos educativos. Así, en las escuelas autónomas de Nicaragua se observa que los padres están cubriendo el 46% de los costos escolares. En el caso de los *vouchers* en Colombia, los costos del estudiante en la escuela alcanzada con el *voucher* le representan al Estado 59% menos que los costos per cápita en las escuelas públicas regulares (Calderón, 1996).

Dentro del nivel universitario hay dos medidas que vienen caracterizando la región latinoamericana. Una de ellas es la privatización de la educación superior, mediante la liberalización de los criterios para el funcionamiento de centros de educación superior. Igualmente se viene fomentado la diversidad a través de la creación de carreras cortas, técnicas, vocacionales, además de los campos académicos tradicionales. Tanto la privatización como la diversificación de la oferta postsecundaria efectivamente resulta en un mayor acceso a ese nivel, pero la privatización también redundo en el aumento de los gastos compartidos por los padres. Estas dos fuerzas simultáneas – el mayor acceso y los costos compartidos – crean la "democratización" de la educación postsecundaria pero también perpetúan las divisiones sociales, ya que la gente pobre asiste a escuelas de menor prestigio o a

carreras menos remuneradas. En términos totales, se logra un aumento de los niveles de educación (lo cual no es nada insignificante) pero los retornos a la educación siguen favoreciendo a las clases sociales más aventajadas. Como observara un educador argentino, "los pobres llegan siempre tarde a la educación", en el sentido que ellos alcanzan niveles que otros han superado hace rato.

Las políticas educativas hacen referencia a la equidad, pero se da poquísima atención a las diferencias por etnia, residencia urbano/rural y aun menos a cuestiones de género. Es notable que los datos estadísticos que cruzan dos o tres variables demográficas simultáneamente raramente se manejan en los ministerios de educación – algo fundamental para ejecutar políticas de equidad. Debemos notar que actualmente vivimos un momento en que el discurso oficial, a nivel global como a nivel nacional, es un *discurso de la posibilidad*. Aquí se firma y acepta muchos acuerdos globales que inciden en el progreso de la mujer en todo sentido y en mejorías sociales en términos generales. En la práctica, en los momentos del diseño de intervenciones y la asignación de recursos para la ejecución correspondiente, nos enfrentamos con el *discurso de la austeridad*; así los gobiernos anuncian cotidianamente que, muy a pesar suyo, no existen fondos para inversiones sociales dada la crisis presupuestaria.

En conclusión, las políticas presentan un doble juego: en la lista de objetivos, las políticas sobre acceso, calidad y equidad aparecen como amplias y generosas; empero, en la realización de actividades, estas políticas son mucho más estrechas.

Las políticas educativas y la consideración del género

Debe notarse que la serie de conferencias internacionales auspiciadas por las Naciones Unidas durante la década de los 90 (sobre educación, mujer, medio ambiente, derechos humanos, salud, población y desarrollo) han contribuido a dar mucha visibilidad y legitimidad a los asuntos de género tanto dentro de la sociedad como dentro de la educación. Hablar de género – es decir de las condiciones de la mujer y el hombre, y como éstas se afectan entre sí – hoy en día no requiere comenzar de cero ni

convencer a alguien de que es asunto serio. Las declaraciones de estos documentos – algunos acuerdos informales y otros con el respaldo legal de ser convenciones – afectan las políticas. Empero, los efectos son muy débiles, especialmente en el área de educación.

El problema de género en la educación sigue siendo conceptualizado como meramente la cuestión de acceso por parte de la niña a la escuela y, de modo incipiente, como el mayor acceso de la mujer a los campos de la ciencia y la tecnología.² Se sigue ignorando el papel ideológico y reproductivo de la escuela en la configuración de nociones de femineidad y masculinidad que luego afectarán nociones de lo que es deseable y posible para los hombres y para las mujeres. Los contenidos curriculares para una transformación social se vienen dejando de lado o están siendo cuestionados. Las evaluaciones de desempeño estudiantil, al estar centradas en las mediciones de matemáticas y lenguaje, hacen que el currículo se constriña ya que los docentes prestan más atención a lo que será medido. La educación sexual se incorpora gradualmente en las escuelas para atacar la sexualidad como práctica que sólo conlleva al contagio del VIH/Sida, no como práctica que refleja una dimensión humana, con gran relevancia entre los adolescentes y los jóvenes. La educación cívica o en valores ciudadanos recibe también poca importancia en los actuales currículos.

La equidad de género en las políticas educativas no llega a afectar los programas de formación de futuros docentes. Raramente se ven iniciativas en las escuelas de educación o en las escuelas normales para la creación de agentes de cambio entre los docentes. Aunque los textos didácticos han experimentado mejorías en comparación con los contenidos de los años 70, en la mayoría de casos siguen ofreciendo representaciones estereotipadas de las capacidades y responsabilidades de hombres y mujeres. En otras palabras, a pesar de las muchas y visibles reformas educativas de la región, la cuestión de género permanece estancada en aspectos de acceso y no avanza hacia contenidos o procesos.³

Las políticas educativas tienden a ver la educación de manera instrumental: para la capacitación para el trabajo y como estrategia clave para el alivio a la pobreza.

Lo primero parece darse más que lo segundo, pues las medidas compensatorias en educación existen sólo en cuatro países latinoamericanos (Guatemala, México, Brasil y Chile). Entre estos, sólo dos tienen políticas compensatorias centradas en las niñas: Progreso, en México, que otorga becas ligeramente mayores para las niñas que los niños pobres a nivel de secundaria y otro programa en Guatemala que proporciona becas a las niñas pobres a nivel primario (Murphy-Graham, 2002). Ambas medidas han conseguido un incremento en el acceso de la niña a niveles más altos de educación. La evidencia de Progreso, sin embargo, encontró que a los 13 y 14 años de edad, las niñas muestran mayor tendencia que los niños a abandonar la escuela (30 vs. 15%, respectivamente) y cuando la abandonan a tener menores tasas de reingreso que los niños (10% vs. 26%, respectivamente). En otras palabras, las dos medidas compensatorias focalizadas en la niña encuentran que es posible cambiar la participación de la niña pero menos la de la adolescente, posiblemente porque la división sexual del trabajo se intensifica a esa edad.

Cabe anotar que la acción a favor de la mujer en la educación se da muchas veces con el apoyo de agencias externas de desarrollo, no con recursos propios del Estado. Esto afectan la posibilidad, estabilidad y sustentabilidad de muchas iniciativas y tal vez explica por qué únicamente dos países latinoamericanos han llegado a proponer medidas compensatorias en cuestión de género. Esta situación refleja una voluntad muy débil por parte de los países latinoamericanos de enfrentar las necesidades de igualdad o equidad de género. En el fondo, esta posición tal vez sea tanto endógena como ligada a situaciones creadas por las políticas neoliberales.

Finalmente, las activistas involucradas en el movimiento de mujeres y las académicas feministas no están presentes en las mesas de negociación con agentes del Estado donde y cuando se definen las reformas educativas actuales. Sin su presencia, la cuestión de género recibe aun menor visibilidad. En el campo de la salud parece que se ha logrado mayor representatividad feminista y que ciertos avances han sido logrados, especialmente en derechos de salud reproductiva.

² En ciertos países latinoamericanos, entre ellos Brasil, se viene observando que una proporción (generalmente leve) más alta de niñas que niños va a la escuela y que las niñas tienden a lograr un mejor desempeño escolar, sobre todo en la lectura. Esto no debería considerarse como prueba de que el sistema escolar ha adoptado políticas o prácticas sensibles al género, sino más bien como el resultado de una fuerza laboral que sigue enraizada en la división sexual del trabajo (y por lo tanto permite la participación de los jóvenes pobres en ocupaciones que requieren bajos niveles de educación) y posiblemente la consecuencia de nuevos modelos de mujer profesional en los medios de comunicación que fomentan el deseo de superación entre las niñas y las adolescentes. Las mejorías que denotan las mujeres son bienvenidas pero distan de representar cambios significativos en las representaciones de género.

³ Los esfuerzos de muchos actores de la sociedad civil para enfrentar las tendencias hacia el "yo" egoísta, la competitividad y la reducida solidaridad de los tiempos actuales buscan con vehemencia la defensa de la escuela pública y luchan por "una educación libertadora y de inclusión, capaz de promover la ciudadanía activa, intercultural y planetaria", mas no llegan a reconocer el papel ideológico de la escuela ni las necesidades específicas de atender las dimensiones de género a través del sistema educativo. Tal es lo que se puede observar en la Declaración de Porto Alegre elaborada para el Primer Foro Mundial de Educación, realizado en 2003.

Algunas consecuencias ligadas a las políticas educativas

La relación clase social y diversificación educativa. Con la diferenciación de instituciones postsecundarias, se observa un desplazamiento de la instrucción gratuita a la instrucción pagada. El Banco Mundial ve estos acontecimientos de modo muy favorable pues asevera que conducen a condiciones democráticas porque ahora los ricos van a instituciones particulares y de ese modo pagan por su educación. Pero esto no es enteramente correcto, porque hay presión aun dentro de las instituciones públicas para que todos paguen por la educación universitaria.

Datos de Chile (Brunner, Briones, 1996) sobre el origen social de la matrícula muestran que la admisión a universidades particulares indica que la mayoría de estudiantes provienen de padres que son gerentes, administradores y profesionales y que una pequeña proporción tiene padres que son trabajadores de bajos ingresos. En las universidades públicas se ve una proporción más balanceada entre la proporción de alumnos cuyos padres que son técnicos, empresarios de firmas medianas, propietarios de pequeñas firmas, y artesanos con empleo propio. Esto sugiere que las clases adineradas en efecto están pagando por sus estudios, pero también indica que los menos adinerados no están entrando a la universidad en los números deseables. Esto revela que el pago por la instrucción universitaria no está llevando a la democratización de la educación a ese nivel.

La relación entre el género y la educación. Las políticas públicas hoy día se caracterizan por un discurso basado en la austeridad presupuestaria. Estas preocupaciones han disminuido altamente el interés por la justicia social y particularmente por trabajar en cuestiones relacionadas con la equidad de género.

La equidad es parte del discurso oficial pero no en cuanto a género. En general, en toda la región se observa poco esfuerzo en encarar las inequidades de género. Y cuando éstas se consideran, el problema se plantea como uno que afecta únicamente a las niñas pobres. No se ve al género como un marcador social profundamente enraizado y que por lo tanto requiere trabajo a través de todas las clases sociales, a todo nivel de educación y en todas las áreas de la sociedad, no exclusivamente en la educación.

Un análisis cuantitativo explorando la segregación por género según campo de estudio, centrada en 12 países industriales (Charles, Bradley, 2002), encontró que cuando se expande el sistema postsecundario, las mujeres continúan estando subrepresentadas en campos como ingeniería, matemáticas/ciencias de la computación; sobrerrepresentadas en los campos de educación, humanidades y ciencias de la salud; aunque consiguen obtener paridad en las ciencias sociales. El estudio también encontró que cuando se crea diversificación a nivel post-secundario, las mujeres tienden a estar mucho más concentradas que los hombres en el sector no-universitario así como en universidades de menor prestigio. En otras palabras, la diversificación de instituciones a nivel terciario, promueve el acceso de hombres y mujeres a niveles más altos de educación, pero por sí sola no modifica normas culturales y las realidades de hecho relativas a la igualdad de género. Aunque este estudio se refiere sólo a países industrializados, se pueden extrapolar los hallazgos a la América Latina en el sentido que las ideologías culturales sobre los papeles adecuados para los hombres y las mujeres también operan en la región (inclusive se podría decir con mayor fuerza). Por lo tanto, es indispensable la presencia de políticas gubernamentales para frenar la reproducción cultural y así contrarrestar este fenómeno. Los objetivos finales a través de la educación en cuanto al género serían lograr la igualdad entre hombres y mujeres y llegar a una reconfiguración de las identidades de género de modo que éstas no sean mutuamente opuestas o excluyentes.

La pérdida de la criticidad. Los conocimientos críticos se encuentran devaluados por no ser prácticos y ser considerados subversivos, un desperdicio de recursos, inclusive acusados de constituir ideologías antidemocráticas. Los cursos pertinentes a la formación de argumentos racionales críticos van en disminución, con la notable excepción de la economía y las ciencias administrativas (Conaghan, 1994). Dentro de las facultades de educación en muchas universidades norteamericanas, los cursos en historia y filosofía están disminuyendo en número con el retiro de sus docentes, y están siendo reemplazados por cursos en administración, política y planificación.

La crisis de la universidad. Durante la gran parte de la década pasada, el Banco Mundial puso mucha prioridad en la necesidad de la educación básica y consideró que la educación superior no aportaba tasas de retorno igualmente significativas. Recientemente, cambió de opinión, pero los presupuestos no aumentan.

Según Santos (1997), la universidad encara tres crisis hoy día: la crisis de hegemonía, al no ser la única institución que ofrece los conocimientos de más alto nivel; la crisis de legitimidad, porque ya no se la considera como la única agencia que suministra los niveles más altos de educación; y la crisis institucional, porque tiene problemas manteniendo su existencia.

Las universidades se ven obligadas a responder a la demanda por competitividad económica, a ser más gerenciales, a proporcionar mayor rendición de cuentas y a hacer énfasis en la eficiencia. Sin duda existen varios aspectos administrativos dentro de la universidad cuya eficiencia podría ser altamente mejorada; hay también profesores cuya autorrenovación pedagógica y académica es muy limitada. Pero eso no justifica las nuevas prácticas de rendición de cuenta que se vienen ejecutando o las normas empresariales que se vienen afianzando. El problema no es con la rendición de cuentas como tal sino con la manera en que estos procesos vienen siendo estructurados y las consecuencias que tal diseño acarrea. En un número creciente de universidades mexicanas, el salario base es una pequeña proporción del salario total; todo el resto depende de cuántos criterios de la rendición de cuenta son cumplidos. ¿Debe ser esto un tratamiento profesional?

La merma de la solidaridad. Cuando el sistema educativo se evalúa básicamente por su conexión con la productividad económica y la competitividad, los aspectos de equidad quedan muy limitados. Actualmente, éstos se circunscriben a las disparidades entre regiones urbanas y rurales, lo cual significa hasta cierto punto que se está trabajando con aspectos ligados a la clase social. En menor medida se refieren a asuntos de etnia, en el sentido que en varios países de la región la población rural es prevalentemente indígena, como es el caso de México, Guatemala y los países andinos.

La preocupación de las políticas públicas en educación se centra sobre la mejoría de la calidad a nivel de educación básica y con la provisión de mejor acceso a las poblaciones rurales. Al mismo tiempo, varias iniciativas buscan reducir los costos educativos, lo cual se hace a través de presupuestos públicos de muy poco crecimiento y mediante el apoyo a la privatización y descentralización, esfuerzos que buscan transferir costos a los usuarios. En toda la América Latina, son muy contadas las medidas compensatorias a fin de apoyar la participación de las niñas pobres en la escuela.

A nivel de universidad, se podría haber dado medidas de acción afirmativa o discriminación positiva para asegurar la presencia de mujeres en ciertos campos generalmente donde hay un predominio numérico de hombres e, inversamente, para motivar la presencia de hombres en campos donde predominan las mujeres. Este tipo de políticas no se da en ningún país latinoamericano. Tampoco se vienen dando medidas que promuevan la participación científica y tecnológica de la mujer a través de intervenciones más tempranas a nivel de escuela secundaria para motivar la postulación a carreras más sexualmente segregadas. Como se anotó inicialmente en este artículo, la presencia de la mujer en la universidad a nivel latinoamericano no refleja menores tasas en comparación con los hombres. Empero, se mantienen concentraciones estereotipadas por sexo, con la poca presencia de la mujer en las ingeniarías y matemáticas y su amplia presencia en la educación, la enfermería y las humanidades. Estos últimos tres campos producen bajos ingresos, y es allí donde se generan las diferencias fundamentales entre los hombres y las mujeres en la relación educación/trabajo. Los problemas de sobrevivencia y de redefinición institucional hacen que la cuestión género no aparezca en estos momentos como una prioridad vital.

Ante los desafíos múltiples

Los demógrafos afirman que en la América Latina estamos actualmente en la "edad de oro" en términos poblacionales, pues entre 1980 y 2050 la región tendrá la menor tasa de dependencia en cuanto a niños y a personas de tercera edad (Filgueira et al., 2001). Esto implica que se podrían hacer

inversiones sociales de magnitud y que se contará con los recursos humanos disponibles para el trabajo activo.

La compleja situación de la educación, la cual se proyecta en muchas áreas de la sociedad, requerirá trabajar con una política integral para los docentes, por una parte la formación de ellos y ellas, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema de recompensas materiales y simbólicas que se le ofrecen (Tedesco, Fanfani, 2002). Algo similar se requiere para los profesores universitarios. Aunque ha primado una cultura menos sindicalista entre los académicos, los tiempos y situaciones exigen mayor acción conjunta y reflexiva en el ámbito universitario.

No queda claro dónde figuran los objetivos sociales cuando se habla tanto de competencia, eficiencia, calidad. Lo que se ve como prioritario para las escuelas y la universidad es la preparación para el trabajo, para el crecimiento económico.

La universidad encuentra cada vez más dificultad de ocuparse de temas sociales a medida que debe responder más a las necesidades de la economía y las empresas comerciales. Con este afán queda muy poco o casi nada para consideraciones espirituales y artísticas. Con ello estamos reduciendo nuestra humanidad en pos de una inalcanzable economía.

El género penetra profundamente todos los aspectos y niveles de la estructura social. Esto implica por lo menos dos tareas: trabajo intenso y extenso en todas las disciplinas de la universidad, y contacto con otras instituciones sociales (especialmente las organizaciones nongubernamentales lideradas por mujeres) para desarrollar una labor más completa e integrada.

Quedan interrogantes por verificar empíricamente; entre ellos:

- A medida que se privatiza la educación, ¿tal vez las escuelas religiosas crecerán en número? Y si eso acontece, ¿surgirán escuelas particulares progresistas o liberales en cuanto a la igualdad social y al género en particular?
- Si surgen más escuelas privadas de bajo costo en el sector rural, ¿qué impacto tendrá esta tendencia en la presencia de sectores pobres y de niñas?

- ¿Podría llevar la competencia a un verdadero mejoramiento de la oferta educativa para los más desventajados? ¿Bajo qué condiciones?
- ¿Llevará la expansión del sistema universitario a una nueva configuración de jerarquías o en efecto mejorarán las especialidades y conocimientos?
- ¿Cómo se adecúan las normas de competitividad a los patrones de la cultura organizativa de la universidad latinoamericana? ¿Mejorará el desempeño de los profesores e incrementará sus niveles de producción investigativa o contribuirá a destruir formas más colectivas de producción de conocimientos? En otras palabras, con las nuevas normas de producción individual, ¿continuarán los trabajos en equipos de carácter multidisciplinario como los núcleos o los colectivos de investigación que funcionan en países como México y Brasil o más bien se buscará la investigación individual que lleve al estrellato en investigación?
- ¿Bajo qué contrato social podrá lograrse un equilibrio entre los deseos de desarrollar una economía saludable y al mismo tiempo una sociedad solidaria, con amplio esfuerzo hacia un nuevo orden social, con menos polarización entre nociones de femineidad y masculinidad?

Quisiera terminar con algunas ideas de Paulo Freire, expresadas en una entrevista registrada en video poco antes de su fallecimiento en 1997. En los "Sueños de un educador", él dice que la transformación del mundo es para que se tenga poder y libertad. Él aclara que el poder es una tarea social pues implica movilización. Es más, nos reta a todas las personas que laboramos en educación. Freire nos desafía a ser artistas: a "redibujar y reconfigurar el mundo", recordándonos que, querramos o no, somos políticos pues "hacemos política al hacer la educación". ¿Quedarán los educadores y las educadoras avasallados por los cambios, o buscarán la creación y aplicación de alternativas?

Referencias bibliográficas

- BRUNNER, José Joaquín; BRIONES, Guillermo. Higher education in Chile: effects of the 1980 reform. In: WOLFF, L.; ALBRECHT, D. (Ed.). *Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela*. Washington, D.C.: The World Bank, Sept. 1996.
- CALDERÓN, Alberto. *Voucher program for secondary schools: the colombian experience*. Washington, D.C.: The World Bank, 1996.
- CARNOY, Martin. Globalization and educational reform. In: STROMQUIST, Nelly P.; MONKMAN, Karen (Ed.). *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Boulder: Rowman & Littlefield, 2000.
- CARNOY, Martín; CASTRO, Claudio de Moura. *Improving education in Latin America today: where to now?* Buenos Aires, 21 marzo 1996. Apresentado en el Seminario sobre reforma educativa organizado por el Banco Inter-Americano de Desarrollo.
- CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago: Cepal, 2000.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Cepal/Unesco, 1992.
- CHARLES, Maria; BRADLEY, Karen. Equal but Separate? a cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review*, v. 67, p. 573-599, 2002.
- CONAGHAN, C. *Democracies that matter: the search for authenticity, legitimacy, and civic competence in the Andes*. South Bend: Helen Kellogg Institute, University of Notre Dame, 1994. (Project Latin America 200 Series. Working Paper, No. 1).
- FILGUEIRA, Carlos; FILGUEIRA, Fernando; FUENTES, Alvaro. *Critical choices at a critical age: youth emancipation paths and school attainment in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank y Latin American Research Network, junio 2001.
- JONAKIN, Jon. The Inter-American Development Bank's Assessment of Structural Adjustment: Questionable Theory and Pre-Ordained Policy. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, v. 26, n. 51, p. 49-81, 2002.
- KEITH, K. The Responsive University in the Twenty-first Century. In: TIERNEY, W. (Ed.). *The responsive university: restructuring for high performance*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998.
- KLEES, Steven. World Bank Education Policy: new rhetoric, Old Ideology. *International Journal of Educational Development*, 2002.
- LEWIS, L. Budget cuts and administrative bloat. *International Higher Education*, n. 11, p. 18-19, 1998.
- MURPHY-GRAHAM, Erin. *Progres Case Study*. Cambridge: Harvard School of Education, octubre 2002. Mimeografiado.
- REIMERS, Fernando; TIBURCIO, Luis. *Education, adjustment and reconstruction: options for change*. Paris: International Institution of Educational Planning, 1993.
- ROWLEY, D. H. Lujan; DOLENCE, M. *Strategic choices for the academy: how demand for lifelong learning will re-create higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- SAMOFF, Joel. *Coping with Crisis: austerity, adjustment, and human resources*. London: Cassell, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasília: BID/Unesco/Ministério da Educação, 12 de Julio de 2002. Documento presentado en la conferencia regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades".

UNDP. *Human development report 2000*. New York: United Nations Development Report, 2000.

UNESCO. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: vision and action*. Preliminary version. Paris: World Conference on Higher Education, UNESCO, Oct. 1998.

WORLD BANK. *Higher Education: lessons of experience*. Washington, D.C.: World Bank, 1994.

_____. *Priorities and strategies for education*. New York: World Bank, 1995.

Nelly P. Stromquist (Ph.D., Stanford University) es profesora titular en la Escuela de Educación de la Universidad de California del Sur (USC) en Los Angeles. Se especializa en la educación comparada, la cual analiza desde una perspectiva sociológica y política. Sus investigaciones se han centrado en aspectos del género, políticas públicas para lograr la igualdad social, innovaciones educativas y la educación de adultos, sobre todo en la América Latina y el Africa Occidental. Es la autora de numerosas publicaciones en libros y revistas. Su más reciente libro lleva por título *Education in a Globalized World. The Interconnectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge* (Rowman & Littlefield, 2002). Entre sus distinciones figura haber sido la presidenta de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional de los EEUU. Ha sido becaria Fulbright en Brasil y, recientemente, en el Perú.

nellystromquist@juno.com

Abstract

The expansion of the economical and technological forces of the phenomenon known as globalization came accompanied by neoliberal politics that influence significantly as much the education as the subject of gender in the social change. This article presents a theoretical outline to capture the apparent relationship between globalization/social impact and, consequently, to identify the specific characteristics of the globalized education, pointing out the most conflicting level – the academic education. It also examines the contents of the predominant educational politics and the gender concept presented by them. In conclusion, it detects the positive educational consequences and negatives related with the globalization processes; however, a question mark hangs over the relationship of social justice and gender equality.

Keywords: globalization; higher education; gender; educational politics.

Recebido em 30 de julho de 2003.

Aprovado em 16 de setembro de 2003.

Pós-Modernidade: subsídios para refletir sobre a educação

Martha D'Angelo

Palavras-chave:
pós-modernidade; políticas
globais; Estados nacionais; novas
tecnologias; ensino universitário.

Resumo

Apresenta as principais teses sobre pós-modernidade, destacando divergências e convergências entre elas e alguns aspectos que atingem mais diretamente a educação. Trata-se de um estudo preliminar visando à identificação de problemas que devem ser pensados e debatidos pelos pesquisadores com mais profundidade.

*O que está acontecendo?
O mundo está ao contrário
e ninguém reparou.*
NANDO REIS

A ruptura decisiva entre a modernidade e a pós-modernidade aconteceu, segundo Jean François Lyotard, a partir de 1950, com a mudança no estatuto do saber ocorrida após o ingresso das sociedades na era pós-industrial. Resumindo o caráter dessa mudança de estatuto, Lyotard (1989, p. 12) admite: "simplificando ao extremo, considera-se que o 'pós-moderno' é a incredulidade em relação às metanarrativas". Ao desuso desse dispositivo de legitimação da ciência corresponde a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia. Com a incidência das transformações tecnológicas e da informática, tudo o que no saber constituído não puder ser traduzido para a linguagem de máquina tende a desaparecer. O declínio das metanarrativas está associado, portanto, ao domínio da linguagem da informática. O conhecimento desta tecnologia constitui uma condição indispensável para a circulação e legitimação dos saberes. De acordo com Lyotard, alguns saberes que circulam em torno da filosofia sobreviverão, mais ou

menos como as línguas mortas sobrevivem até hoje.

O critério que sustenta a articulação saber/poder e a hegemonia da linguagem da informática é o da *performatividade*. Este critério conduz a uma nova forma de ligação entre as grandes empresas, o poder público e a sociedade civil. A legitimação dos saberes segundo o princípio de desempenho e eficiência (performatividade) não pode ser dissociada do fim das grandes utopias e da corrosão do Estado-Nação moderno. Exemplificando, uma forma de conflito entre o Estado-Nação, as grandes empresas e a sociedade civil, encontramos a seguinte passagem em *A condição pós-moderna*:

Admitamos, por exemplo, que uma firma como a IBM seja autorizada a ocupar uma banda do campo orbital da terra para aí colocar satélites de comunicação e/ou bancos de dados. Quem terá acesso a eles? Será o Estado? Ou será um utilizador entre outros? Colocam-se assim novos problemas de direito e através deles a questão: quem poderá saber? (Lyotard, 1989, p. 21)

Para essas perguntas, não encontramos nos escritos de Lyotard uma resposta, ou um esforço nesse sentido. Mas, as análises de Noam Chomsky sobre as relações das

grandes empresas com o Estado norte-americano respondem, em alguma medida, a essa questão. Tomando Thomas Ferguson como referência, Chomsky (1997, p. 11) afirma que desde o século 19 são as coalizões de investidores que mandam no mundo. A sua tese da incompatibilidade das empresas com a democracia real, e não apenas formal, tem fundamento nessas análises.

Uma outra abordagem sobre a relação público/privado e a erosão do Estado-Nação é a de Baumann (1999). Ele observa, por exemplo, que as funções de impor barreiras alfandegárias ou estimulação estatal keynesiana de demanda interna estão, hoje, muito além do alcance e das ambições da imensa maioria dos Estados. Num mundo em que o capital circula com uma velocidade cada vez maior, visando a um máximo de rentabilidade num prazo mais curto possível, os fluxos financeiros escapam ao controle dos governos nacionais. No mundo "globalizado", a tecnologia tem proporcionado mais vantagens para o capital do que para a vida da imensa maioria da população. Baumann chama a atenção também para um ensaio de Mark Poter, onde os bancos de dados eletrônicos são apresentados como uma versão ciberespacial atualizada do pan-óptico, e para as críticas de Thomas Mathiesen a Foucault por não ter observado a nova técnica de poder que consiste em muitos observarem poucos. Os poucos observados são as celebridades do mundo da política, do esporte, do espetáculo e da ciência. Os bancos de dados mantêm sob controle apenas as celebridades e os consumidores confiáveis e dignos de crédito, eliminando todo o restante, que não deve ser levado em conta no jogo do consumo simplesmente pelo fato de não existir nada digno de nota sobre suas transações. A mobilidade do capital e das pessoas físicas na pós-modernidade foi resumida por Baumann (1999, p. 25) nos seguintes termos: "alguns podem agora se mover para fora da localidade – qualquer localidade – quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés".

Na verdade, o que mudou na pós-modernidade em relação aos Estados nacionais é a forma como cada Estado disputa o mercado mundial. Nesse jogo de poder, a agressividade do império norte-americano em suas tentativas de expansão vem aumentando significativamente desde os atentados de 11 de setembro. As invasões do

Afeganistão e do Iraque demonstram isso. Por outro lado, os protestos na Europa e nos Estados Unidos contra a globalização, o descrédito da ONU como organismo de poder e decisão, e o descompasso entre os governos europeus que apoiaram a invasão e a população que eles formalmente representam, demonstram a fragilidade das instituições que sustentam as democracias burguesas e a dificuldade dos países hegemônicos de garantir a governabilidade do mundo. Sem dúvida, o enfraquecimento de muitos Estados na pós-modernidade é inseparável das estratégias de fortalecimento dos países imperialistas e integrantes do G8, na defesa de seus próprios interesses.

No âmbito da educação, as políticas globais impulsionadas pelo grande capital internacional manifestam-se em medidas como a classificação da educação como mercadoria pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a regulamentação das patentes e o controle do acesso aos conhecimentos patenteados. A OMC pretende incluir entre as 12 áreas de atividade do GATS (Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços) a educação. Segundo a avaliação de Gabriel Rodrigues, presidente do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Brasil (Semesp), as conseqüências dessa inclusão serão terríveis:

Na prática, todos os países perderiam o direito de decidir soberanamente sobre a formação dos seus cidadãos, por um simples motivo: o país que descumprir os compromissos firmados dentro da OMC poderá ser condenado a pagar indenização aos empresários ou industriais da educação que se considerarem prejudicados, ficando ainda sujeito a represálias dos países provedores de ensino, em particular do ensino por Internet. Trata-se de uma disfunção da globalização – que alguns especialistas denominam suicídio institucional – a maneira como o assunto vem sendo conduzido pelas agências internacionais de financiamento, em particular o Banco Mundial e a OMC, cujo poder de regulamentação chega a ser quase incontestável e em cujo tribunal os países emergentes nem sempre são ouvidos (revista *Educação*, do Semesp, abril de 2003).

A estratégia de classificação da educação como mercadoria pela OMC conta com o apoio mais efetivo dos Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. Apesar de muitas organizações universitárias de grande expressão em todo mundo terem emitido

uma nota conjunta em setembro de 2001, contra as pretensões da OMC, a iniciativa está sendo levada adiante. Houve uma primeira rodada de negociações em março de 2003, quando os países participantes apresentaram suas propostas para a abertura dos setores de serviços. A segunda rodada está prevista para janeiro de 2005. A possibilidade de os países que controlam a OMC desconsiderarem os demais nessas negociações é bastante grande. Vários aspectos são preocupantes nas propostas do GATS, sobretudo a exigência de reconhecimento internacional dos diplomas por meio de uma central global de diplomação controlada pela OMC.

Um aspecto que diferencia muito as análises de Lyotard das de Chomsky e Baumann sobre o Estado é a aparente ausência de envolvimento do primeiro com o tema. Os acontecimentos são apresentados por Lyotard de modo quase fatalista, como "dados de realidade" sobre os quais não cabe nenhuma intervenção. Isto é muito visível, por exemplo, em relação ao critério de performatividade e seu impacto na educação. O predomínio dele no âmbito da pesquisa e do ensino é apresentado como um fato consumado. Lyotard (1989, p. 99) considera que a transmissão de saberes na pós-modernidade já não visa à formação de uma elite (sic) capaz de guiar a Nação, seu principal objetivo é fornecer ao sistema técnicos capazes de assegurar às instituições os "jogadores" de que elas necessitam. O ensino superior, especificamente, privilegiará a formação de uma *intelligentsia* profissional.

As críticas mais contundentes a Lyotard foram feitas por Perry Anderson em seu estudo sobre "As Origens da Pós-Modernidade". Nele fica atribuído a Lyotard o crédito de ter sido o primeiro a pensar a pós-modernidade como uma mudança radical na condição humana, mas Perry Anderson (1999, p. 33) reconhece, também, que a influência de Lyotard cresceu na proporção inversa do seu interesse intelectual. "A condição pós-moderna tornou-se inspiração para um relativismo vulgar que, tanto aos olhos dos amigos quanto dos inimigos, passa por ser a marca do pós-modernismo."

O objetivo principal da crítica de Perry Anderson é mostrar o hedonismo niilista que perpassa as análises de Lyotard, e o alvo político a ser atingido. "Com A condição pós-moderna, Lyotard anunciou o eclipse de todas as narrativas grandiosas. Aquela cuja morte ele procurava atingir acima de

tudo era, claro, a do socialismo clássico." (Anderson, 1999, p. 39) A ausência de maiores considerações sobre as análises de Lyotard na crítica de Perry Anderson está relacionada a uma avaliação mais geral sobre a inconsistência teórica e política destas análises.

À perspectiva de Lyotard e Habermas Perry Anderson contrapõe-se a de Frederic Jameson, atribuindo-lhe o registro mais rico e abrangente da cultura que veio a ser conhecida como pós-moderna. A intervenção de Jameson sobre a pós-modernidade enfrenta diretamente aspectos problemáticos do marxismo e as críticas a ele dirigidas pelos estruturalistas e pós-estruturalistas. A questão de descentramento do sujeito e da possibilidade de representação conceitual da totalidade do real são abordadas em profundidade. Jameson considera que o marxismo ainda é o referencial teórico mais consistente para a compreensão do mundo contemporâneo.

Tomando como referência a caracterização de Ernest Mandel sobre o capitalismo avançado, Jameson procura articular as mudanças objetivas na ordem capitalista mundial ao conceito de pós-modernidade. Três momentos sucessivos marcam essas mudanças: o capitalismo de mercado, mais voltado para os espaços nacionais, o monopolista, preocupado em anexar outros mercados, e o multinacional, que hoje envolve a maior parte do planeta. Esse último, ao revelar de forma mais pura a natureza do capitalismo, reafirma as análises de Marx sobre a lógica do capital. Segundo Mandel, correspondem a essas três fases de desenvolvimento do capital, três estágios de desenvolvimento tecnológico: o de motores a vapor, o de motores elétricos e de combustão e o de motores eletrônicos e nucleares.

Baseado em uma periodização similar, Tamás Szmrecsányi revela em seus estudos sobre a história econômica da ciência e da tecnologia que é na época dos motores a vapor que se inicia a expansão das pesquisas no ensino superior, assim como a profissionalização das ciências e das técnicas nas universidades e nas grandes empresas dos países mais avançados. Cientistas, engenheiros e técnicos deixam de ser amadores esclarecidos e entusiastas e tornam-se profissionais qualificados e reconhecidos por uma formação universitária, cada vez mais específica e exigente, diretamente supervisionada pelo Estado, pelas empresas, e pelos próprios pesquisadores. Foi em

1840, pelas reformas do ensino universitário na Alemanha, iniciadas por Alexander Von Humboldt, que pela primeira vez se enunciou o princípio formal da unidade entre a pesquisa e o ensino. Nos países mais avançados, a progressiva incorporação da pesquisa no ensino, e sobretudo no sistema produtivo, instituiu uma relação de interdependência entre ciência e técnica que desembocou na segunda Revolução Industrial, no desenvolvimento dos motores elétricos e de combustão, e na substituição do ferro pelo aço. Nesse período, as empresas começam a criar seus próprios laboratórios de pesquisa, visando por meio deles posicionarem-se de maneira mais agressiva nas disputas por mercados. Todos esses antecedentes conduziram o desenvolvimento científico e tecnológico ao estágio atual de ampliação e expansão das desigualdades entre os países, aspecto que, entre outros, reforçam a tese de Habermas da ciência e da técnica como ideologia.

Ancorando-se nas caracterizações de Mandel, Jameson passa a considerar a pós-modernidade como uma virada, ao mesmo tempo, econômica, tecnológica, epistemológica e estética. Conectada a esta análise, uma segunda referência fundamental no quadro teórico de Jameson é o trabalho de Baudrillard sobre a importância do simulacro no imaginário cultural das sociedades capitalistas contemporâneas. Baudrillard entende que na modernidade os investimentos libidinais sobre os objetos supõem a existência de uma intimidade e uma interioridade próprias à "sociedade do espetáculo". No drama moderno a interioridade sucumbia a um sistema delirante, na pós-modernidade não há mais interioridade, as subjetividades são produzidas de modo mais industrial e eficiente, correspondendo à lógica do atual estágio do capital. O excesso de comunicação, paradoxalmente, provocou o colapso da comunicação humana. Não há mais a divisão essência/aparência em nenhuma das variedades pensadas pela filosofia. Toda "realidade" visível resume-se ao universo de imagens produzido pelas redes de informação. A era moderna de esplendor do sujeito autoconsciente deu lugar na pós-modernidade à supremacia total do objeto. Reduzido a algo próximo do homem unidimensional de Marcuse, o sujeito moderno não teria conseguido escapar à sedução do objeto e à fetichização generalizada das imagens. A vontade de

saber e de poder, tal como definida por Bacon, também foi substituída por uma vontade de espetáculo e de ilusão. Deste mundo de sombras, desta nova caverna, só se pode sair de uma forma, "só existe uma estratégia fatal: a teoria" (Baudrillard, 1983, p. 201).

A correlação entre as transformações do capital (Mandel) e as novas subjetividades (Baudrillard) permitiu a Jameson uma ressignificação do conceito de luta de classes. Na pós-modernidade, a sociedade de classes se mantém, mas nenhuma classe dentro do sistema continua sendo a mesma de antes. Nesse caso, podemos dizer que a manutenção da vitalidade do pensamento de Marx requer um corajoso enfrentamento com o cotidiano da história. Não nos moldes de uma "história das mentalidades", mas numa perspectiva onde a micro e a macrohistória, as dimensões subjetivas e objetivas, interpenetram-se.

Para os educadores, principalmente, a questão das subjetividades é fundamental. Os questionamentos feitos pelos teóricos pós-modernos à existência de uma consciência racional centrada não devem ser desconsiderados, pois, como observou Tomaz Tadeu Silva, esta noção está sempre subjacente a muitas análises que circulam na literatura educacional. Ainda é comum a suposição de que a consciência supõe apenas dois estados:

De um lado, teríamos o sujeito alienado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante. De outro, o sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e destino social. É esta, por exemplo, a noção implícita nos conceitos de consciência ingênua e consciência crítica de Paulo Freire (vejam aí os dois estados). Não é muito diferente a noção que está implícita na socioanálise de Pierre Bourdieu (Silva, 1993, p. 129).

Quase toda literatura de crítica "moderna" da educação mantém-se presa a um certo maniqueísmo, seja ao analisar os efeitos da dominação (sujeito alienado) seja ao apontar as condições e as possibilidades de resistência à dominação (sujeito consciente). Uma das raras tentativas de escapar dessa polarização foi feita por Paul Willis pelo conceito de "penetração parcial". O arcabouço da noção de sujeito centrado e autoconsciente, e o esquematismo da divisão das consciências concernente a ele, é

perigoso não apenas por uma questão de sintonia com o mundo atual ou por falta de rigor, mas, sobretudo, porque conduz a uma prepotência epistemológica freqüentemente encoberta por nobres ideais de "conscientização". Tanto no âmbito da escola quanto no dos partidos políticos, a divisão das consciências nesses dois pólos reforça as relações assimétricas e autoritárias.

A questão das "consciências" também perpassa a reflexão sobre o erro político, tema que, segundo Gabriel Cohn, foi abordado somente por Gramsci, de maneira muito rápida, e André Gorz, em suas considerações sobre determinismo e liberdade na história. Contrapondo-se a todas as concepções que enfatizam os determinismos, e reforçando a ação livre como pano de fundo da história, Gorz chega a admitir a possibilidade, em algumas circunstâncias, de uma total inversão entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva. Esta inversão pode significar a reabilitação do erro político, ou o reconhecimento desse "erro" como uma opção legítima. É possível que, diante de determinadas condições objetivas, se faça uma opção de alto risco, ou até mesmo suicida. Por que serei obrigado a aceitar o que as condições objetivas tentam me impor?

Eu posso preferir morrer lutando. Mesmo que me demonstrem que todas as determinações objetivas levam a isso, eu não sou obrigado a aceitar. Quer dizer, não adianta me mostrar que existe um sentido inscrito na história. É preciso também que eu o aceite (Cohn, 1995, p. 26).

Partindo desse ponto de vista, atitudes como as dos homens-bomba palestinos, ou os suicídios em cadeia dos guarani kaiowá do Brasil e do Paraguai, adquirem um caráter diferente das interpretações correntes de fanatismo religioso. Trata-se, nos dois casos, de uma decisão pensada previamente, tomada numa situação limite, visando à afirmação de uma identidade cultural.

A questão do suicídio, e o impacto gerado nas subjetividades pelo bombardeio da informação, são temas abordados também com muita profundidade em alguns ensaios de Walter Benjamin. Ao dizer que *a modernidade deve estar sob o signo do suicídio*, Benjamin não estava, evidentemente, cunhando uma frase de efeito. Tratava-se, tão-somente, de admitir que no capitalismo essa opção nunca pode ser desconsiderada; o suicídio pode ser a última forma de resistência ao embrutecimento

humano típico da modernidade; nesse caso, ele não deve ser considerado como fuga ou covardia diante da vida. Não foi por acaso que o suicídio tornou-se um fenômeno social no século 19, e tema de um dos grandes clássicos da sociologia. A escolha de um assunto aparentemente tão subjetivo por Durkheim não pode ser dissociada da luta de vida ou morte que se trava permanentemente entre as classes sociais no capitalismo, principalmente nos momentos em que ela se torna mais cruel e mais decisiva.

A respeito do problema da comunicação, e a emergência de uma nova subjetividade no capitalismo, encontramos um farto material de análise nos estudos dos frankfurtianos de uma maneira geral. Em um trecho de *Rua de mão única*, de Walter Benjamin, há uma passagem que sugere uma aproximação com o tipo de sensibilidade e realidade que Baudrillard veio a chamar de pós-moderna:

A liberdade do diálogo está-se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. Fatalmente impõe-se, em toda conversação em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala (Benjamin, 1995, p. 23).

Uma crítica freqüente às análises de Baudrillard, presente em Svi Shapiro, por exemplo, é a de que a sua forma de abordar a realidade é fria e desprovida de indignação.

O próprio Baudrillard parece ver sua própria caracterização da sociedade com uma atitude que está entre um distanciamento cínico e o humor de quem vê o que está fazendo como uma brincadeira intelectual (Shapiro, 1993, p. 107).

Ha um certo exagero nessa observação, mas, ainda que a atitude de Baudrillard seja de indiferença, e que ele não consiga apontar nenhuma saída para os conflitos do mundo contemporâneo, a sua análise não deve ser ignorada; é preciso verificar até que

ponto essa análise corresponde à realidade. Se ela for consistente em alguma medida poderá contribuir para o amadurecimento político da sociedade.

A variedade de discursos no âmbito do referencial teórico considerado pós-moderno não pode ser nem descartada nem incorporada em bloco. A despeito de suas limitações e inconsistências, os pós-modernos apresentaram questões que ainda não foram de todo respondidas. Apreendida de forma crítica, a produção desses intelectuais pode revitalizar aspectos da teoria marxista que envelheceram e precisam ser repensados. Os binômios razão/história, base/superestrutura e condições objetivas/condições subjetivas, são exemplos nesse sentido. Tentando definir mais claramente a posição dos intelectuais mais representativos, envolvidos neste breve estudo sobre pós-modernidade, podemos incluir entre os mais críticos às teses pós-modernas: Habermas, Perry Anderson e Terry Eagleton. Frederic Jameson, Stuart Hall e Henry Giroux têm uma avaliação menos negativa, chegando, inclusive, a incorporar elementos do discurso pós-moderno. Foucault, antes de morrer, reviu seu entusiasmo inicial; Lyotard pode ser considerado seu representante mais assumido, e Baudrillard um caso excepcional, pois, embora suas idéias tenham contribuído muito

para uma conceituação do pós-moderno, e seu estilo esteja muito afinado com esta corrente, ele faz questão de não ser incluído nela.

Um balanço sério das contribuições dos intelectuais pós-modernos deve confrontar suas teses centrais com a de seus opositores e a realidade. Segundo minha avaliação pessoal, as idéias que atingem mais diretamente a educação, e merecem ser discutidas e avaliadas mais atentamente são:

- 1) O impacto da linguagem da informática na reorganização dos saberes e das disciplinas acadêmicas.
- 2) A hipótese do fim das metanarrativas e suas implicações na articulação entre fins e valores da educação.
- 3) As formas atuais de legitimação do conhecimento, o papel das universidades, das empresas e das instituições financiadoras de pesquisa nesse processo.
- 4) A construção de novas subjetividades e as possibilidades nela inscritas de democratização da sociedade. Entendendo por democracia não tanto seu aspecto formal, mas a possibilidade efetiva de a maioria da população participar das decisões que orientam as políticas públicas.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. *A Crise da Crise do Marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. *Les Stratégies Fatales*. Paris: Grasset & Fasquelle, 1983.

BAUMANN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

_____. *Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas; v. 2).

CHOMSKY, Noam. *Segredos, Mentiras e Democracia*. Brasília: Ed. UnB, 1997.

COHN, Gabriel. Razão e História. In: LIBERALISMO e socialismo: velhos e novos paradigmas. São Paulo: Ed. Unesp, 1995. (Seminários e Debates).

EAGLETON, Terry. *As Ilusões do Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAMESON, Frederic. *Marxismo e Forma*. São Paulo: Hucitec, 1985.

_____. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Frederic Jameson*. Organização e tradução: Ana Lúcia Almeida Gazolla. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, [19--].

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SZMRECSÁNYI, Támaz. Esboços de História da Ciência e da Tecnologia. In: SOARES, Luiz Carlos (Org.). *Da Revolução Científica à Big (Business) Science*. São Paulo: Hucitec, Niterói: EdUFF, 2001.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O Pós-Modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Martha D'Angelo, doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Abstract

The objective of this work is to present the main theses about post-modernity, detaching divergences and convergences between them and some aspects that reach the education more directly. It is about a preliminary study seeking to identify problems that should be deeply thought and discussed by researchers.

Keywords: post-modernity; global politics/National States; new technologies; academic teaching.

Recebido em 26 de maio de 2003.

Aprovado em 20 de outubro de 2003.

Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente

Maévi Anabel Nono
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Palavras-chave: formação de professores; casos de ensino; transferência de conhecimentos; docentes.

Resumo

Discuti potencialidades dos casos de ensino como instrumentos possíveis de serem utilizados em programas de formação inicial de professores para as primeiras séries do ensino fundamental e para a educação infantil. Fundamenta em pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa, desenvolvida em curso de formação de professores. Os resultados apontam possibilidades formativas dos casos de ensino em processos de aprendizagem profissional docente e explicitam conhecimentos profissionais de futuras professoras.

Estudos realizados desde meados da década de 80 – quando o entendimento dos processos formativos vividos por professores e a definição dos tipos e da natureza dos conhecimentos que estão na base de sua atuação aparecem como temas centrais nas pesquisas educacionais – têm apontado os casos de ensino como instrumentos importantes para serem utilizados na formação de professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente (Shulman, 1989; Wassermann, 1993; Merseth, 1990, 1996; Mizukami, 2000). Merseth (1996) aponta fatores que impulsionaram o interesse pela investigação de métodos de casos de ensino como metodologia de ensino e pesquisa dos processos de formação de professores: o crescente debate sobre a natureza do conhecimento docente; a descoberta de que o uso de casos na educação não é algo totalmente novo e, além disso, aparece em

outras áreas profissionais; discussões realizadas nos Estados Unidos sobre a necessidade de reformas educacionais, que acabaram possibilitando a investigação de metodologias alternativas para serem usadas em programas de formação docente.

A literatura referente a casos de ensino apresenta uma variedade de definições, formas e propósitos de sua utilização na formação de professores. Normalmente, um caso é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. Nem toda história sobre um fato escolar representa um

caso de ensino. O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvidos nos acontecimentos (Shulman, 2002).

Para Shulman (1992), um caso tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (Mizukami, 2000, p. 151).

Ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (Mizukami, 2000) –, Shulman (1989) identificou pelo menos três tipos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação profissional docente e requeridos na prática docente: conhecimento proposicional (constituído por princípios, máximas e normas, freqüentemente utilizado nos cursos de formação); conhecimento de casos particulares; e conhecimento das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados (desenvolvido pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas). De acordo com Shulman (1989), o conhecimento científico de regras e princípios e o conhecimento de casos de ensino detalhadamente descritos e criticamente analisados combinam-se para definir a base de conhecimento para o ensino. O conhecimento de como aplicar, adaptar e, se necessário, inventar regras para determinados casos específicos

também fundamenta essa base, constituída pelo *conhecimento pedagógico geral* (teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento dos alunos, conhecimentos relativos ao manejo de classe), pelo *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos e idéias de uma área de conhecimento; formas de construção de conhecimentos em determinada área); e pelo *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Representando uma combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento do modo de ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área que é desenvolvido pelo professor ao tentar ensinar um tópico em particular a seus alunos. É um novo conhecimento, porque é revisto e melhorado pelo docente – que lança mão de outros tipos de conhecimento – para que possa ser realmente compreendido pelos alunos. Pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando:

[...] aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em outras palavras, os modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros – [...] incluo também uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil; as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (Shulman, 1986, p. 9).

O processo pelo qual os professores transformam conhecimento em ensino é denominado por Wilson, Shulman e Richert (1987) como *processo de raciocínio pedagógico*. Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, nova compreensão. Os casos de ensino e métodos de casos adquirem importância uma vez que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Um caso de ensino:

É considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (Mizukami, 2000, p. 153).

Merseth (1996) distingue três diferentes propósitos que orientam a utilização de casos e métodos de casos. Segundo a autora, os casos podem ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal. Casos como exemplos enfatizam a teoria e priorizam o conhecimento proposicional; seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou a construção de novas teorias. Como oportunidades para praticar processos de tomada de decisões, casos podem ajudar professores a 'pensar como professores' pela apresentação de situações escolares das quais a teoria emerge; trazem situações problemáticas que requerem identificação e análise do problema, tomada de decisão e definição da ação. Finalmente, o caso como estímulo à reflexão enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal; permite o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (Merseth, 1996). Embora haja poucas informações disponíveis sobre casos de ensino na literatura brasileira, a literatura de língua inglesa agrega um conjunto de produções sobre casos que pode ser organizado em três categorias: 1) pesquisas a respeito da influência dos casos sobre 'o quê' os professores pensam; 2) pesquisas sobre a influência dos casos em 'como' os professores pensam; 3) pesquisas a respeito da influência de fatores diversos – experiência, idade, gênero – na maneira como os professores encaram os casos (Merseth, 1996).

Os métodos de casos incluem leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados com experiências

pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues ao caso. Essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes. Essas análises também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, serem discutidas em grupos maiores. A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas. Outras profissões criaram formas de acumular e compartilhar conhecimentos: médicos podem recorrer a uma literatura de casos documentados para analisar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas; advogados podem analisar o modo como leis foram interpretadas em casos específicos que já foram julgados e documentados. No ensino, infelizmente, ainda não é possível encontrarmos um conjunto de casos de ensino construídos por professores que possam ser analisados entre si (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002). A elaboração de um caso de ensino exige a seleção de um tópico a ser analisado; a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo da situação vivida; decisões sobre o que incluir e omitir; redação que estimule a discussão inicial e apresentação da trama, de modo a possibilitar que análises da situação sejam realizadas.

A utilização da estratégia de estudo de casos de ensino parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores. Entre tais vantagens, podemos destacar: auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional; explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdos em ensino. Ao analisar uma situação de ensino, o

professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade diante da complexidade das situações de sala de aula.

Cada caso oferece um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da situação de sala de aula. [...] Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática. Algumas vezes, princípios devem ser adaptados e novas regras inventadas, para que se possa compreender as complexidades das situações de sala de aula e dos episódios de ensino (Shulman, 1990, p. 76).

Shulman (s/d) considera que o uso adequado de métodos de casos pode ajudar o professor a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula. O estudo de situações práticas pelos professores é defendido por Imbernón (2001) que argumenta que a prática educativa é pessoal e contextual, constituída não por problemas genéricos mas, sim, por situações problemáticas que ocorrem em determinado contexto prático. Casos e métodos de casos podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento; a revisão de concepções sobre aprendizagem, ensino, etc.; a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo; o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia-a-dia escolar.

Tudo isso constitui, portanto, importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção

do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional (Mizukami, 2000, p. 156).

A necessidade da investigação mais aprofundada das possibilidades formativas dos casos de ensino e das melhores formas de utilização deles na formação profissional docente tem sido apontada por alguns investigadores:

[...] o certo é que sabemos muito pouco acerca de como funciona esse processo [ensino através de casos]. Como aprendem os docentes através da experiência dos outros? A bibliografia sobre juízos e tomada de decisões nos mostra que a maioria das pessoas crêem que os casos específicos constituem uma influência mais forte sobre suas decisões que os resultados empíricos apresentados de forma impessoal, ainda que os últimos constituam "melhor" evidência. Embora os princípios sejam poderosos, os casos são lembrados, se armazenam na memória e constituem a base de juízos posteriores. Mas, por que é assim, e como se pode utilizar este tipo de processo em benefício da reflexão e do raciocínio prático [...] é um problema sério para aqueles que estudam a formação de professores (Shulman, 1989, p. 81).

Merseth (1996) aponta diversos aspectos do uso de casos de ensino que devem ser investigados para permitir a compreensão de suas possibilidades enquanto instrumentos de formação de professores e de investigação de seus processos formativos: o formato (vídeos, textos escritos, CD-ROMs, etc.) e o conteúdo (matemática, educação especial, etc.) dos casos; variações nos métodos de casos: como, onde, quando e por quem os casos poderiam ser usados. Merseth (1996) conclui que importantes contribuições sobre a pesquisa na área dependerão de que sejam desenvolvidos, inicialmente, estudos que complementem o entendimento que se tem, até o momento, sobre os elementos envolvidos no ensino baseado em casos – materiais e métodos – e, em seguida, estudos que explorem a interação desses elementos com os que aprendem através do uso de casos de ensino.

Aspectos gerais da pesquisa

Neste artigo, apresentamos pesquisa (Nono, 2001) desenvolvida em uma escola

pública de formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil (nível médio), no período 1997-1998, junto a um grupo de 29 alunas e um aluno, que cursavam as séries finais do curso de formação. Constituiu-se um estudo descritivo-analítico, com a utilização de casos de ensino como instrumentos de ensino e de pesquisa, que garantissem, ao mesmo tempo, a promoção e a investigação de conhecimentos profissionais docentes.

A utilização dos casos de ensino, nesta investigação, ocorreu sob duas perspectivas: análise (individual e coletiva) de casos existentes na literatura e elaboração de casos de ensino a partir de situações escolares vividas.

Foram analisados oito casos de ensino¹ que envolviam temáticas diversas relacionadas a processos de ensino e aprendizagem: tratamento de tópicos/conceitos específicos de diversas áreas do conhecimento; avaliação da aprendizagem; envolvimento dos pais na atividade docente; formas de ensinar e de aprender; processos pessoais de aprendizagem profissional; dentre outras. Os casos de ensino eram seguidos de questões abertas relativas aos temas neles tratados, a princípio, respondidas individualmente e, em seguida, discutidas coletivamente. Discussões realizadas envolveram, além das temáticas abordadas nos roteiros de questões, análises da pertinência e adequação do caso de ensino às situações escolares vividas pelas futuras professoras em sua trajetória como estudantes e estagiárias e, ainda, análises do potencial do caso como instrumento de aprendizagem profissional.

No que se refere à elaboração de casos, as participantes elaboraram um caso de ensino, individualmente ou em pequenos grupos, a partir de suas experiências com situações escolares. Também construíram um roteiro de questões que pudesse orientar sua análise. Os grupos foram organizados pelas futuras professoras que, em alguns casos, tinham interesse em descrever uma mesma situação de ensino. Para elaborar o caso de ensino, as participantes da pesquisa receberam, por escrito, instruções que as orientavam a descrever uma situação relacionada com as séries iniciais do ensino fundamental e/ou da educação infantil; a explicitar a temática sobre a qual versava o caso descrito; a compor uma história com começo, meio e fim; a não emitir julgamentos pessoais nos textos. As produções foram analisadas coletivamente.

Possibilidades formativas dos casos de ensino

Ao analisar casos de ensino, as futuras professoras explicitaram teorias pessoais que ajudavam a constituir seus conhecimentos profissionais. Esse fato confere aos casos grande potencial enquanto instrumento de pesquisa, uma vez que nos permitem investigar os elementos que compõem o pensamento de futuras professoras.² Mas, e quanto às possibilidades formativas dos casos de ensino? As referências teóricas que orientam essa investigação sugerem que os casos se constituem importantes instrumentos de ensino. Enquanto "representativo das possibilidades de atuação em sala de aula, da complexidade do ensino e do que o futuro professor deverá aprender" (Mizukami, 2000, p. 153), o caso permite o estudo de variadas temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento e possibilita a revisão de várias concepções relativas aos atos de ensinar e de aprender, construídas, pelas futuras professoras, durante toda sua trajetória de escolarização.

Alguns relatos das alunas são bastante ilustrativos das possibilidades formativas do uso de casos de ensino. Podemos constatar, a partir desses relatos, que, ao analisar os casos, elas explicitam conhecimentos e crenças, questionando sua validade diante das situações apresentadas, revendo concepções relacionadas com o ensino e a aprendizagem e, exercitando, desse modo, processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, que fazem parte da atividade profissional docente. Algumas das situações apresentadas por meio das narrativas exigem que as futuras professoras reconsiderem teorias pessoais que têm orientado seus pensamentos e atitudes, em relação aos processos de aprender e de ensinar. Essa reconsideração parece gerar, em alguns casos, sentimentos de dúvidas, incertezas, confusões, retratados nos trechos a seguir.³ De acordo com Schön (1992) "é impossível aprender sem ficar confuso" (p. 85). Além de valorizar a confusão vivida pelos alunos durante os processos de aprendizagem, o professor deve "encorajar e dar valor à sua própria confusão" (p. 85).

Se Dona Marta avaliou, continuamente, sua classe e percebeu que os seus alunos aprenderam através dessa avaliação, ela pode ter certeza sobre a aprendizagem de seus alunos. Contradizendo (essa afirmação), o resultado das avaliações, que

¹ Joãozinho da Maré (Caniato, 1989); "O professor democrático" (Pozenato, s/d); "Dona Marta faz um balanço" (Mizukami *et al.*, 1998); "Mariana conta nos dedos" e "É preciso entender para ser bem sucedido?" (Holt, 1964); "Indo ao encontro das necessidades de todos os alunos"; "Os pais como parceiros" e "Foi assim..." (Pitton, 1998). Os casos utilizados nessa investigação foram também analisados por futuros professores que cursavam Pedagogia e por professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, durante o desenvolvimento do projeto "Aprendendo a Pensar como Professor: Métodos de Casos e Desenvolvimento Profissional", coordenado pela professora dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UFSCar) e financiado pelo CNPq (1997-1999). Os casos de ensino foram simbolizados, respectivamente, neste artigo, como C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8.

² As possibilidades investigativas dos casos de ensino nesta investigação são melhor discutidas no artigo "Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino", das mesmas autoras (Nono e Mizukami, 2002).

³ Os nomes são fictícios.

mostraram que os alunos aprenderam, só será comprovado quando as crianças colocarem em prática, na vida, os conteúdos "aprendidos" na escola. Com essas conclusões, principalmente a última, ainda me questiono: será que a avaliação está tendo alguma verdade nos seus resultados? Para que avaliar se só teremos certeza da aprendizagem quando ela for feita na prática? (Fabiana, C3)

Desenvolvo meus planos de acordo com o nível de aprendizagem de cada turma, de acordo com as necessidades existentes, a realidade. Em primeiro lugar temos de suprir as necessidades (em minha opinião), mas também deve-se ensinar e planejar outras coisas que possam ser utilizadas mais pra frente. Observação: apesar de ser bom abranger outros conteúdos, as crianças assim como todos nós só aprendem mesmo aquilo que lhe interessa (Mariana, C4).

Bem, eu espero planejar minhas aulas de acordo com que esta esteja atingindo o grau de conhecimento de todos, e não desfavoreça ninguém, e espero também planejar algo desafiador para aqueles mais avançados, talvez em particular. (Jaqueline, C7)

Em alguns relatos, as alunas atribuem aos casos de ensino estudados a revisão que realizam de seus conhecimentos. Esses relatos destacam, ainda, a possibilidade de que, a partir da leitura das narrativas, as alunas identifiquem temas teóricos envolvidos e pensem sobre eles. Cada caso utilizado propiciou reflexões individuais e coletivas sobre determinadas temáticas referentes aos conhecimentos profissionais docentes. Em conjunto, os casos permitiram o estudo de ampla variedade de temas referentes aos processos de ensinar e aprender e aos conhecimentos profissionais docentes, como observamos no esquema seguinte:

(Continua)

	Principais temáticas analisadas e discutidas
"Joãozinho da Maré"	Falta de domínio de conteúdos específicos da área de Ciências; concepção de metodologia tradicional/construtivista de ensino; flexibilidade do planejamento de ensino; necessidade de que conhecimentos trazidos pelos alunos sejam considerados no decorrer das aulas; falta de relação entre conteúdo ensinado, metodologia de ensino, materiais utilizados e características dos alunos.
"O professor democrático"	Papel do professor: ensinar conteúdos; função dos programas escolares; importância de seguir sua orientação, levando em conta as características dos alunos; aprendizagem de conteúdos como norteadora do ensino, representando o propósito principal da educação; constatação de que, como alunas, não exigem que seus professores ensinem conteúdos.
"Dona Maria faz um balanço"	Conceito de avaliação e seu significado nos processos de aprender e ensinar; programa de Progressão Continuada do Estado de São Paulo e o significado da avaliação; dificuldades para avaliar diante das características de cada aluno e das diferenças entre eles nos modos de aprender; modo como sempre foram avaliadas em sua trajetória de escolarização.
" indo ao encontro das necessidades de todos os alunos"	Necessidade de planejamento das aulas: componentes do plano e importância do replanejamento; importância de lidar com as diferenças entre os alunos; falta de tempo para planejamento das aulas; como combinar conhecimentos dos alunos, dos conteúdos e das metodologias no planejamento; como planejam suas aulas para regências; aprendizagens ocorridas durante as regências.
"Mariana conta nos dedos"	Os alunos como sujeitos ativos em sua própria aprendizagem; respeito ao nível de aprendizagem dos alunos; importância da utilização de materiais concretos na aprendizagem matemática; necessidade de combinar estratégias de ensino com o desenvolvimento do aluno; capacidade de perceber e compreender as estratégias de aprendizagem dos alunos.

	Principais temáticas analisadas e discutidas
"É preciso entender para ser bem-sucedido?"	Falta de domínio de conteúdos na área de Matemática; conceito de avaliação e dificuldades para avaliar; processos de aprendizagem de conteúdos matemáticos vividos pelos alunos; constatação de que não dominam conteúdos matemáticos das primeiras séries escolares.
"Os pais como parceiros"	Papel do professor: envolver os pais na aprendizagem dos alunos; heterogeneidade dos alunos; força dos problemas pessoais nos processos de aprender; aspectos contextuais que impedem os pais de acompanhar os estudos dos filhos; necessidade de contato com pais de alunos durante o estágio supervisionado.
"Foi assim..."	Aspectos relacionados com os processos pessoais de aprendizagem profissional da docência: caráter processual e multirreferencial.

Os trechos a seguir ilustram a forma como algumas temáticas foram consideradas pelas alunas a partir de alguns dos casos de ensino:

Para falar a verdade, depois desse texto, vi que é muito, muito, muito difícil avaliar, principalmente Matemática. E é mais difícil ainda saber se o aluno aprendeu. Acho que devemos utilizar o máximo possível de instrumentos (provas escritas, orais, conversas, observações, etc.) para tentar de várias formas descobrir se ele aprendeu ou não (Fabiana, C6).

Fazendo uma análise das aulas ministradas pela professora, percebi que não foram boas, ou melhor não atingia a realidade dos alunos. Ela só sabia falar o que estava nos livros não supria o que seus alunos, principalmente, Joãozinho, necessitava, não conseguia tirar suas dúvidas. Tudo o que estava fora dos livros (da decoreba), ela não sabia dizer. Quando Joãozinho perguntava de uma maneira mais concreta, a professora ficava nervosa e pedia para mudar de assunto que ele estava atrapalhando a aula. Isso, eu julgo incorreto, pois, ela deveria ao menos tentar responder as perguntas ao invés de ficar só nos livros, deveria explicá-los, se esforçar, estudar para "dominar" o assunto. Ela não deveria desprezar as perguntas feitas, e sim (se não sabe) procurar saber, pesquisar, enfim todo conteúdo a ser dado deve ser estudado antes de ser passado. [...] Entendo que essa professora deva ter estudado dessa forma e acho que é por isso que ela deveria se dedicar mais, tentando aprender o assunto, para depois responder tudo o que Joãozinho (ou qualquer outro

aluno) lhe pergunte; incentivando-o assim a aprender mais e mais. [...] Se eu fosse a professora de Joãozinho, primeiramente estudaria mais a fundo o assunto a ser dado, para suprir todas as necessidades dos alunos, permitindo que eles interrogassem, comparassem, participassem da aula. Depois tentaria ligar toda a teoria, discussão, enfim, tudo o que foi dado, com uma prática (pátio, quadra, etc.) (Milena, C1).

Meu ponto forte em uma sala de aula é criatividade, de repente tiro umas coisas da cabeça, que chego a pensar, nossa como lembrei isso! Outro dia a Dani, professora onde faço estágio, pediu para que eu desse alguma coisa para as crianças enquanto ela passava tarefa no caderno deles. Eu dei máquina fotográfica, de copinho, inventei um circo e pedi para eles imitarem animais, inventar personagens e etc. Mas devo melhorar em controlar a disciplina, pois não gosto de gritar e às vezes não consigo controlar eles (Isabela, C8).

Tomados, pelas futuras professoras, como exemplos reais de eventos que ocorrem nas salas de aula, os casos de ensino provocaram forte envolvimento delas nas atividades de análises, implicando-as em seu próprio processo de aprendizagem profissional da docência. As alunas, em seus depoimentos, caracterizam as análises de casos como análises de situações reais. Diante das narrativas, apresentam motivação para aprender e disposição para refletir sobre aspectos envolvidos nas situações, embora algumas vezes essa disposição se choque com certezas cristalizadas sobre determinados temas. O desenvolvimento dessa disposição

para a reflexão e a indagação é essencial nos processos de formação, até mesmo para acabar com essas certezas, como sugerem Feiman-Nemser e Buchman (1988):

A maioria dos professores não trazem de sua formação uma disposição para a indagação e a imersão nas aulas tende a excluir a indagação. Considerando que é improvável que o hábito de investigar se adquira no trabalho, é importante cultivá-lo na formação inicial mostrando sua função indispensável ao ensino, e aperfeiçoando-se nele ao longo do tempo (p. 304).

Espontaneamente, durante a coleta de dados, as futuras professoras emitiram suas análises a respeito das implicações do uso dos casos em sua aprendizagem profissional. Do mesmo modo que a literatura aponta que os casos de ensino podem ajudar o futuro professor "a tornar familiar um terreno culturalmente estranho, a reconhecer os pontos de tensão, a evitar erros sérios, a ampliar seu repertório de estratégias, a se preparar para um mundo não familiar" (Mizukami, 2000, p.154), também as alunas constataam essas possibilidades, como ilustram os depoimentos a seguir:

– Respondendo as questões das histórias que você deu, eu percebi que vou saber agir quando for professora (Joana).

– Acho que seu objetivo com essas histórias é que a gente viva e reflita agora uma situação que nós vamos viver quando formos dar aula (Fabiana).

– O trabalho de hoje foi bem pensativo. Tive de analisar muito, mas achei muito legal, é muito bom refletir para depois opinar. Preciso fazer isso sempre (Mariana).

– Por meio do texto, pudemos perceber o que é o professor crítico numa perspectiva que ainda não havia analisado (Elaine).

Ao analisar os casos de ensino, as alunas recorrem, muitas vezes, a situações vividas nos estágios supervisionados – que realizam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil – para fundamentar suas análises. Atitudes tomadas pelas professoras das escolas, ao enfrentar situações parecidas com aquelas vistas nas narrativas de ensino, são descritas pelas alunas como exemplos do que poderia ser feito nas situações estudadas. As alunas recorrem também às suas próprias práticas – desenvolvidas em

atividades de regência de aulas e de acompanhamento individual de crianças com dificuldades de aprendizagem – para justificar suas análises dos casos de ensino. Esse fato sugere certa influência do estudo de casos no melhor aproveitamento das situações de estágio, que representam importante fonte de conhecimentos para a aprendizagem da docência. A literatura aponta que os casos podem ajudar a futura professora a "enfrentar as atividades de campo, com habilidades observacionais, interpretativas e críticas bem desenvolvidas" (Mizukami, 2000, p. 154). A investigação em que se baseia este texto não pretendeu aprofundar o estudo desta questão; porém, salientamos a importância de estudos que investiguem as possibilidades dos casos de ensino no aproveitamento dos estágios supervisionados. Os relatos a seguir ilustram a questão:

Na escola em que faço estágio, a professora deu um exercício referente ao que lemos nesse texto. Ela deu um desafio para os alunos, dando três continhas e dizendo-lhes para que os resolvessem da maneira mais prática e eficiente. Depois de feito ela chamou uma aluna para mostrar na lousa a maneira dela de fazer a conta $10 + 15$. A aluna fez: IIIIIIIII IIIIIIIIIIIII = 25. Uma outra aluna fez e explicou: $10 + 15 = 25$, $0 + 5$ é igual a 5 e $1 + 1$ é igual a 2, a professora perguntou o que representava o 1 e ela respondeu dezena (eles já tinham visto isso). A professora perguntou novamente: "Então estamos somando 1 dezena + 1 dezena?" Ela respondeu que sim. E explicou que esse era o jeito mais prático de resolver uma conta: 2 dezenas e 5 unidades = 25 (Daniela, C5).

A aprendizagem é muito complexa, no entanto, uma forma de perceber se os alunos aprenderam é analisar seus atos. Durante meu estágio expliquei para meus alunos que o creme dental não deve ser molhado antes de escovar os dentes. Motivo: o flúor ele não mistura-se totalmente com as outras substâncias do creme, criando uma camada sobre o creme que se desprende facilmente. Nesse caso tenho observado todos os dias após o lanche que as crianças já não molham a escova antes de escovar os dentes. Isso demonstra que eles adquiriram esse conceito e empregou em sua rotina diária (Ronaldo, C6).

Durante dois anos fiz estágio somente em escola pública, este ano apareceu uma oportunidade para fazer estágio em uma escola particular. Lá foi realizado muitos

projetos e atividades com as crianças, esta foi uma grande oportunidade, na qual adquirimos novas experiências, pois dentro de uma escola particular eles exigem mais de nós, isso faz com que nós nos dediquemos muito mais pelo nosso estágio (Verônica, C8).

Apliquei várias aulas de Matemática sobre formas geométricas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo). Em minha última aula, apliquei uma aula no pátio a respeito dessas formas. Fiz essas figuras, com giz, no chão e expliquei que quando eu falasse: "nível IV no círculo", todas as crianças deveriam entrar no círculo. Quando eu dissesse quadrado, deveriam entrar no quadrado e assim, sucessivamente, com o retângulo e o triângulo. Percebi que as crianças aprenderam em virtude delas terem entrado nas figuras que eu disse. Nessa aula também estipulei quantas crianças iriam entrar em determinada figura. Além disso, depois eu contava com os alunos a quantidade de crianças em cada figura. Concluí que os educandos aprenderam, também porque esse conteúdo foi bem trabalhado (Elaine, C6).

Ao elaborar casos de ensino, a partir de situações vivenciadas nas séries iniciais do ensino fundamental, as alunas evidenciam – ao selecionar e destacar episódios marcados por atitudes de professoras em relação a crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou enfrentam problemas pessoais – aspectos de seu próprio conhecimento profissional da docência e de seu pensamento como futuras professoras. Expressam expectativas, crenças, conhecimentos que têm orientado seus processos de aprendizagem profissional da docência. Diante dos casos elaborados, podemos identificar temáticas relacionadas com os processos de aprender e de ensinar que são destacadas pelas alunas ou, ainda, que não são consideradas nos eventos que descrevem. Transparece, na seleção dos tópicos abordados, nos casos elaborados, forte preocupação com os conhecimentos que as professoras observadas possuem, ou não, sobre como lidar com alunos com características bastante peculiares e/ou portadores de necessidades especiais:

Conversei com a professora não sobre Israel, mas ela faz questão de falar sobre ele, que ele era terrível, e falou da seguinte forma: "Israel é complicado, já foi encaminhado até para psicólogos", como se ele fosse um doente e que psicólogo só cuidasse de loucos (Ana Carla e Ana Maria, CE).

Bruno é um menino com Síndrome de Down [...]. A professora da classe consegue lidar bem com as dificuldades dele, mas para a professora de Inglês é como se ele não estivesse na classe. Raramente se direciona a ele para explicar o que está ocorrendo (Ana Paula, CE).

Quando Maria chegava na classe a professora já estava passando matéria e para Maria ela dava uma folha e um lápis de cor, para que ela ficasse desenhando. A professora de Maria não dava a atenção merecida, ela se importava com o resto da classe, enquanto Maria só desenhava e ria (Tais, Ana Cláudia e Ronaldo, CE).

Esse fato aponta a importância que este componente do conhecimento profissional da docência – dos alunos e de suas características – representa na construção do pensamento das futuras professoras. E expressa suas expectativas em relação a como lidar com esse conhecimento nas situações de sala de aula. Sugere, ainda, que outros componentes do conhecimento profissional docente não estão sendo mobilizados pelas alunas em suas observações e análises de situações de ensino, evidenciando lacunas no conhecimento da docência que possuem. Ao permitir a explicitação dessas evidências em relação ao pensamento das alunas, a elaboração de casos demonstra seu significado como instrumento de ensino, sugerindo algumas pistas em relação aos processos de aprendizagem profissional da docência.

Em relação aos casos elaborados pelas futuras professoras, apesar das instruções dadas, referem-se muito mais a descrições de problemas pessoais enfrentados por um determinado aluno, do que a episódios de ensino vividos em sala de aula. Outras investigações têm apontado que os casos relacionados com alunos individuais são os que aparecem em maior porcentagem dentre os elaborados por professores; eles se referem a alunos concretos com problemas pessoais específicos (García, Ruiz, Moreno, 1995). Os alunos focalizados nos casos elaborados nesta pesquisa enfrentam problemas – familiares, financeiros, deficiências físicas e/ou mentais – que, para as futuras professoras, parecem ter força decisiva em seus processos de aprendizagem. As dificuldades vividas por esses alunos e o relacionamento afetivo que as professoras mantêm com eles, em sala de aula, a partir da situação de vida que os envolve, parecem sensibilizar as alunas, na elaboração de casos, de forma muito

mais contundente do que situações de ensino envolvendo o modo como a professora ensina e os alunos aprendem determinado conteúdo.

O processo de ensinar e aprender parece ser focalizado pelas futuras professoras de modo parcial. Em suas descrições de casos de ensino, parecem lançar um único olhar para a situação observada. Não exploram, nos casos, diversos aspectos que poderiam informar sobre a complexidade da situação descrita como, por exemplo, a organização das atividades de ensino pela professora, o envolvimento de toda a classe nas atividades escolares etc. Exploram apenas aspectos que, para elas, aparentemente, explicam e justificam os problemas enfrentados pela personagem central. Apresentam, em seus textos, frases com forte impacto explicativo das situações descritas, evidenciando conhecimentos, expectativas e crenças sobre como lidar com elas. O caso a seguir, intitulado "Uma realidade de vida", é ilustrativo das situações descritas pelas alunas:

Willian é um menino baixinho, magro, de olhos e cabelos castanhos, tem problemas de gagueira, completou 7 anos há pouco tempo. Filho de mãe solteira, morava com a avó, sua irmã mais nova e sua mãe, mas devido a uma briga muito violenta, em que até policiais tiveram que chamar, envolvendo a mãe e a avó, então sua mãe foi morar com uma amiga também solteira que tem uma filha, levando o menino e sua irmã. Quando Willian era pequeno e seu avô morreu de derrame, sua avó e sua mãe começaram a levar homens para casa e a cada um que chegava, o menino se apegava por não ter o pai ao seu lado. Cujo este paga pensão para as crianças atrasadas e vai visitá-los às vezes. Quando sua mãe ficou grávida da irmã, falava que não queria a criança e pensava em abortar. Willian escutava calado. Sua mãe, cansada da pobreza, resolveu amasiar-se com um homem indo morar em Sorocaba. Ficou lá por um mês. Depois que descobriu que o homem era casado, voltou para a casa, sendo que seu ex-namorado estava fazendo escândalo e Willian tinha muito medo que o homem matasse sua mãe e o namorado atual. Willian falta muito da escola, porque sua mãe chega tarde e perde hora. Ele cursa a 1ª série e sua professora vive falando que não vai passar de ano e que precisa de um acompanhamento psicológico e fonoaudiológico. Sua mãe marca sessões pelo PAS e acaba sempre esquecendo. Na

escola é um menino quieto, não participa das aulas; no recreio seus colegas de classe roubam seu lanche e batem nele, fazendo com que Willian chore muito, não querendo ir mais para a escola e sua mãe ainda fica brava com ele, chamando-o de "banana", "burro" e "viadinho" (Janaina, Marisa e Isabela).

É interessante, entretanto, destacarmos que, nas questões que elaboram a partir dos casos construídos, as futuras professoras evidenciam sua preocupação de que as situações de ensino, até então focalizadas parcialmente – com referências a determinados alunos e seus problemas pessoais – sejam analisadas globalmente, a partir de reflexões em torno da metodologia utilizada pela professora para trabalhar com o aluno-personagem central e com o restante da classe; do relacionamento escola/família; do significado da avaliação e dos objetivos de ensino no processo de aprender do aluno focalizado; das políticas de inclusão de alunos portadores de deficiência; dos processos de desenvolvimento dos alunos. São questões que poderiam fundamentar estudos teóricos sobre temas importantes de serem trabalhados nos cursos de formação inicial. Perguntas diversas relativas a diferentes casos elaborados ilustram o fato:

Vimos, no texto, que Willian tem muitos problemas em casa, mas será que são só esses problemas que fazem o menino ir mal na escola? Reflita sobre o texto e justifique sua resposta (Janaina, Marisa e Isabela).

Será que a professora conseguiu trabalhar com Júlio, ou o fato dele estar crescendo ajudou para que houvesse essa mudança? (Aline, Priscila e Verônica)

Você saberia lidar com criança portadora de deficiência e não-portadoras convivendo na mesma sala de aula? (Ana Paula)

Como você trabalharia com Maria sem atrapalhar a evolução do resto da classe? Como a escola pode auxiliar Maria no que se refere à estrutura de sua família? (Taís, Ana Cláudia e Ronaldo)

Quais métodos você utilizaria para alfabetizar Mariana? (Simone, Joana e Laura)

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, toda criança portadora de deficiência física ou mental deverá freqüentar a sala como um aluno *normal*. Como você

vê essa questão? Você, leitor, concorda com o ato de a professora passar a criança portadora de deficiência para o próximo ciclo, mesmo sem ter atingido os objetivos da escola? Se você fosse a professora, o que faria? (Elaine, Eliana e Fabiana)

A estratégia usada por Paula deu certo no caso de Rodrigo. Será que em outros casos semelhantes a mesma estratégia funcionaria? Se fosse você a professora dele, que outra metodologia de ensino utilizaria? Por quê? (Júlia, Raquel e Elisandra)

Considerações finais

As situações descritas pelas alunas e as questões elaboradas possuem, ao evidenciar lacunas em seu conhecimento profissional docente e, ao destacar temas referentes à docência que são de seu interesse, potencial enquanto instrumentos de aprendizagem da docência. Possibilitam que sejam estabelecidas discussões em torno de aspectos relacionados com os atos de ensinar e aprender focalizados ou não pelas futuras professoras. Garantem a aplicação de conhecimentos teóricos – trabalhados no curso de formação e não mobilizados na elaboração dos casos – a situações específicas de ensino. Apontam a valorização, pelas alunas, de alguns conhecimentos, considerados por elas

como necessários à atividade docente, que não fazem parte do programa do curso de formação que frequentam, como, por exemplo, aqueles relacionados com os processos de aprendizagem de alunos portadores de deficiências físicas e mentais. Não apenas trechos dos casos elaborados, mas também algumas das questões feitas pelas alunas para orientar a análise dos casos, indicam seu interesse por tais saberes, apontando possíveis dificuldades em lidar com eles. As questões e os casos elaborados explicitam o fato de que, enquanto professoras em formação, as alunas já possuem conhecimentos e crenças sobre a docência que orientam suas análises. Abrem precedentes para a discussão de tais conhecimentos e crenças, permitindo o exame, pelas alunas, de sua validade diante de determinadas situações e, garantindo que, em alguns casos, sejam revistos e reconstruídos, dando lugar a outros mais coerentes com o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para um ensino de qualidade.

Diante dessas constatações, considerando o debate atual sobre formação de professores, as contribuições das estratégias de estudo de casos de ensino para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem profissional da docência, em cursos de formação de professores, tornam-se evidentes, sugerindo sua adequação enquanto instrumentos de ensino.

Referências bibliográficas

FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMAN, M. Lagunas en las practicas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In: ÂNGULO, L. M. V. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil, 1988. p.259-275.

GARCIA, C. M.; RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. *El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes*. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo> Acessado en 1995.

HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, Washington D.C., v. 31, n. 5, p. 3-15, jun./jul. 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

MERSETH, K.K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MERSETH, K. K. Case studies and teacher education. *Teacher Education Quartely*, Sacramento, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 139-161.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Metodologia de Ensino, São Carlos, 2001.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 139-159.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-90.

SHULMAN, J. H. *Case methods as a bridge between standards and classroom practice*. Disponível em: www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf.

_____. *Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning*. New Orleans, LA, 2002. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRÖCK, M. C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

WASSERMANN, S. *Getting down to cases: learning to teach with case studies*. New York : Teachers College Press, 1993.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L.; RICHERT. A. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

Maévi Anabel Nono, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é doutoranda em Educação nessa Universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Metodologia de Ensino, linha de pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores e Demais Agentes Educacionais.
maevi@jau.flash.tv.br

Maria da Graça Nicoletti Mizukami, doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com pós-doutorado na Santa Clara University, California, é professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com atuação em ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão em Formação de Professores.
dmgn@power.ufscar.br

Abstract

This article discusses the potentialities of teaching cases as possible instruments to be used in teachers' education programs for the early childhood education and the first four years of primary school. It is based on research-intervention, of qualitative nature, developed in teachers' education course. The results point the formative possibilities of the teaching cases in processes of teaching professional learning and indicate professional knowledge of future teachers.

Keywords: teachers' education; teaching cases; teachers' knowledge.

Recebido em 24 de junho de 2003.

Aprovado em 20 de outubro de 2003.

Estatísticas dos professores no Brasil*

Carlos Eduardo
Moreno Sampaio
Carolina Pingret de
Sousa
James Richard S.
Santos
João Vicente Pereira
José Marcelino de
Rezende Pinto
Liliane Lúcia Nunes
de Aranha Oliveira
Márcio Correa de
Mello
Vanessa Néspoli

Palavras-chave: valorização do magistério; escolaridade; mercado de trabalho; condições de trabalho; rendimento médio; políticas públicas.

Resumo

Apresenta um diagnóstico geral sobre a situação dos professores da educação básica no País, tendo por base as fontes de dados atualmente existentes. Os indicadores apresentados apontam que, se muito se caminhou na melhoria da qualificação dos professores, muito ainda há que se fazer neste aspecto e, em especial, na melhoria das condições de trabalho e dos salários dos professores e da infra-estrutura das escolas.

1. Apresentação

Esta publicação reúne algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no Brasil. Os dados disponíveis possibilitam traçar um panorama sobre os profissionais que têm a missão de educar mais de 57,7 milhões de brasileiros que estão matriculados desde a creche até o ensino superior de graduação.

Apesar de inúmeras leis, resoluções, decretos e pareceres que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica.

Os dados aqui reunidos foram produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Ainda em 2004, o Inep realizará o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com esse levantamento será possível fazer um minucioso diagnóstico sobre o tema e fornecer importantes subsídios para formulação de políticas para valorização desses profissionais e melhoria da educação no País.

2. Cursos de formação de professor

A oferta potencial de profissionais habilitados para atuar como professores da educação básica, de acordo com a legislação vigente, deve considerar os concluintes do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) para atender à Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A situação refletida pelos números sugere que a decisão de ser professor, da forma que se apresenta, não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho. Uma política de valorização do magistério contribuiria para resgatar o interesse e a motivação dos jovens em abraçarem essa carreira, que, em épocas passadas, ocupou um lugar de destaque.

2.1 Cursos de nível médio

Para as escolas que oferecem magistério de nível médio, a série histórica das estatísticas mostra que a tendência de crescimento

* Versão revista e ampliada de original publicado pelo Inep em volume avulso em outubro de 2003.

observada no período de 1991/1996 sofreu uma significativa inversão no período 1996/2002, com a redução pela metade do número de escolas e da quantidade de matrículas, efeito este que pode ser atribuído

claramente à entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores.

Tabela 1 – Magistério de nível médio⁽¹⁾ – Número de escolas, matrículas e concluintes Brasil – 1991/2002

Variável	Total			Pública		
	1991	1996	2002 ⁽²⁾	1991	1996	2002 ⁽²⁾
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.570	368.006	524.15	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

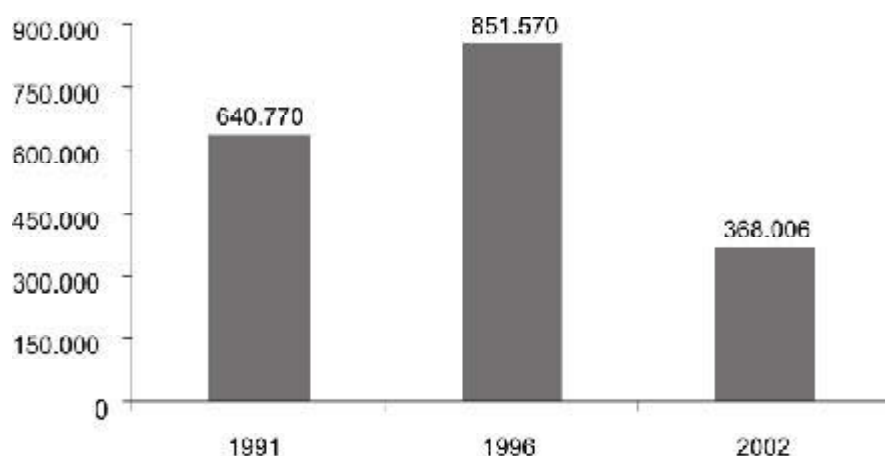


Gráfico 1 – Magistério de nível médio – Número de matrículas Brasil – 1991/2002

Fonte: MEC/Inep.

Com a Resolução nº 01/2003 do CNE, que assegura o exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental aos professores com formação Normal de Nível Médio, é possível que esta tendência acentuada de queda se reverta.

Os dados do Censo Escolar 2002 mostram, ainda, que existem 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, que concentra 1.174 estabelecimentos atendendo

a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de nível médio do Brasil. Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas.

2.2 Cursos de nível superior

A demanda na rede pública pelos cursos de graduação que possuem licenciatura, que em 1991 era de três candidatas por

vaga, chegou a cinco em 2002, mesmo considerando o grande aumento de vagas no período, o que é um fato animador. Por outro lado, ao se avaliar o número de ingressos em relação ao número de vagas oferecidas, observa-se que os cursos de graduação

que oferecem licenciatura encontram-se entre aqueles com o maior número de vagas não preenchidas. Em 2002, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas.

Tabela 2 – Magistério de nível médio⁽¹⁾ – Número de escolas, matrículas e concluintes por dependência administrativa – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Total			Pública			Privada		
	Escola	Matricula	Concluinte ⁽²⁾	Escola	Matricula	Concluinte ⁽²⁾	Escola	Matricula	Concluinte ⁽²⁾
Brasil	2.641	368.006	124.776	2.050	331.086	108.544	591	36.920	16.232
Norte	281	41.809	17.856	270	40.975	17.649	11	834	206
Nordeste	1.174	164.090	57.081	939	171.614	49.088	235	22.476	7.993
Sudeste	728	84.858	33.731	500	78.748	28.479	228	6.110	5.252
Sul	296	35.959	9.717	194	28.832	7.285	102	7.127	2.452
Centro-Oeste	162	11.290	6.392	147	10.917	6.083	15	373	329

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

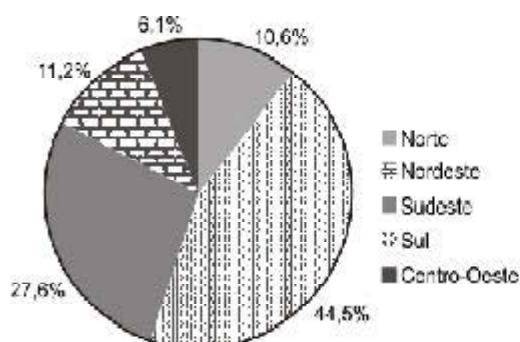


Gráfico 2 – Magistério de Nível Médio
Distribuição percentual do número de escolas por região – 2002

Fonte: MEC/Inep.

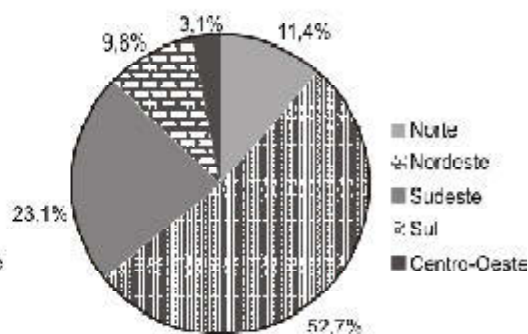


Gráfico 3 – Magistério de Nível Médio
Distribuição percentual do número de matrículas por região – 2002

Fonte: MEC/Inep.

Outro aspecto que mostra, ainda, o desprestígio relativo da opção pela licenciatura é que a procura por estes cursos é bem menos acirrada, quando comparada com outras áreas. Assim, considerando apenas o ensino público, enquanto a demanda para cursos com licenciatura é de 5 candidatos por vaga, para os cursos de Economia é de 6, de Administração, 11 e de Direito, 18 candidatos por vaga. Em Medicina, ocorre a maior competição, com 41 candidatos por vaga.

Quando analisamos a evolução da última década, constatamos que os cursos de

graduação que oferecem licenciatura foram aqueles que apresentaram o maior crescimento no número de ingressantes, chegando a dobrar de valor no período de 1991/2002, tanto nas escolas públicas como nas privadas. No entanto, é importante esclarecer que esses dados, coletados pelo Censo da Educação Superior do Inep, não permitem identificar quantos desses ingressantes irão concluir seus cursos com habilitação em licenciatura, já que alguns desses cursos oferecem a opção do bacharelado. Sendo assim, apenas parte desse quantitativo receberá habilitação adequada para atuar no magistério.

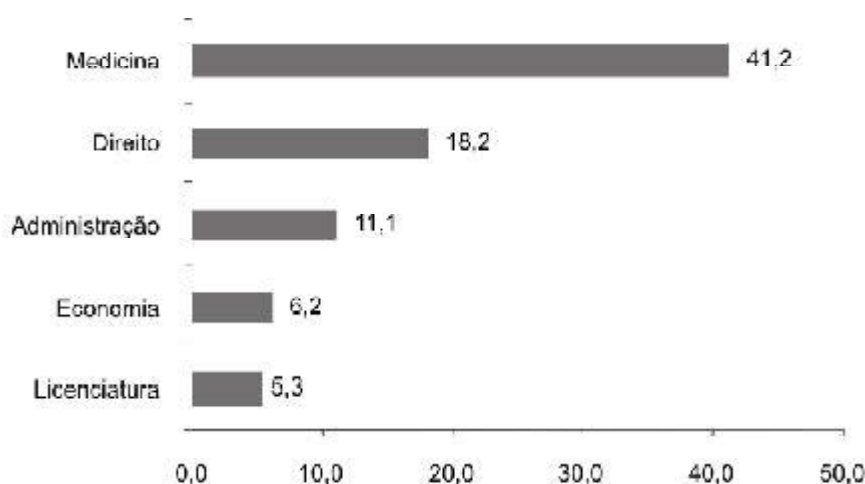


Gráfico 4 - Educação Superior - Relação candidato/vaga na rede pública, por curso - Brasil - 2002

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 3 - Relação candidato/vaga e número de ingressos e de vagas por curso segundo a categoria administrativa - Brasil - 1991/2002

Curso / Categoria Administrativa	Candidato/Vaga			Ingressos			Vagas		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002	1991	1996	2002
LICENCIATURA⁽¹⁾									
Pública	3,1	4,2	5,3	62.055	78.081	144.325	74.803	90.719	153.889
Privada	1,4	1,2	1,1	103.466	102.477	217.133	150.970	155.445	366.375
ADMINISTRAÇÃO									
Pública	0,0	7,1	11,1	9.403	11.410	14.952	9.844	11.000	13.529
Privada	3,8	2,8	1,4	39.358	52.313	180.093	41.909	60.180	297.994
DIREITO									
Pública	14,0	17,4	18,2	6.707	9.765	12.117	7.091	9.922	12.233
Privada	6,4	6,0	2,6	27.362	48.984	122.023	23.016	49.779	166.961
ECONOMIA									
Pública	4,8	4,3	6,2	5.627	5.359	6.240	5.952	6.713	6.895
Privada	2,0	1,3	0,9	10.704	11.440	10.140	15.405	15.678	21.630
MEDICINA									
Pública	23,2	36,3	41,2	4.404	4.899	5.818	4.840	4.789	5.818
Privada	19,9	24,4	16,9	3.119	3.146	5.214	3.146	3.177	5.827

Fonte: MEC/Inep.

Nota: (1) As informações de número de cursos e matrículas são relativas aos cursos que possuem licenciatura, mas que contabilizam os bacharéis e os licenciados.

Um dado positivo, como já comentamos, foi o aumento do número de cursos de graduação, que oferecem licenciatura, que passaram de 2.512 em 1991 para 5.880 em 2002, com uma grande participação da rede pública, que concentra 3.116 cursos, o que também é um bom indicador. Essa é uma tendência diferente da observada para outros cursos, como Administração, Direito, Economia e Medicina, onde o maior crescimento e concentração ocorreram na rede privada.

A matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no

período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos. Constatou-se, ainda, um aumento progressivo da participação relativa da rede pública cujas matrículas, em 2002, aproximam-se daquelas da rede privada. Essa equivalência entre as redes também é observada para o número de cursos de Economia e Medicina, apesar de apresentarem uma grandeza bem inferior. A situação das matrículas nos cursos de Administração e Direito mostra uma significativa concentração na rede privada, na proporção de uma matrícula pública para sete matrículas na rede privada.

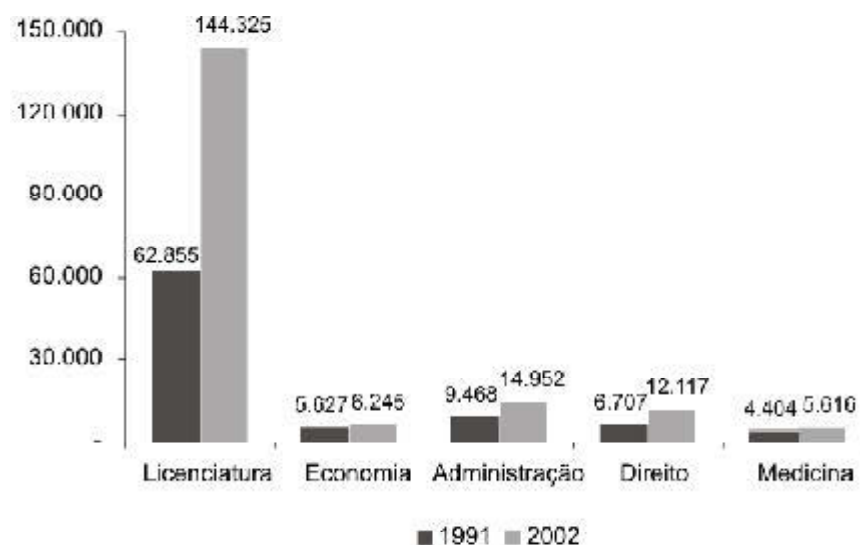


Gráfico 5 – Educação Superior – Número de ingressos na rede pública, por curso – Brasil – 1991/2002

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 4 – Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa – Brasil – 1991/2002

Curso/Categoria Administrativa	Número de Cursos			Matricula em 30/4			Concluintes		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002 ⁽¹⁾	1990	1995	2002
LICENCIATURA ⁽²⁾	2.512	3.318	5.880	555.636	638.139	1.059.385	103.875	104.539	176.569
Pública	1.114	1.697	3.116	236.356	329.694	500.988	33.900	44.756	76.784
Privada	1.398	1.621	2.764	319.280	308.445	558.417	69.975	59.783	99.785
ADMINISTRAÇÃO	333	515	1.413	177.838	228.302	493.104	23.384	28.003	54.656
Pública	93	141	182	39.687	51.416	59.657	4.593	6.120	7.930
Privada	240	374	1.231	138.151	174.886	433.447	18.791	21.883	46.726
DIREITO	165	262	599	159.390	239.201	463.135	24.264	29.122	59.908
Pública	55	81	104	38.305	46.963	56.242	5.889	6.812	8.424
Privada	110	181	495	121.085	192.218	406.893	18.375	22.310	46.484
ECONOMIA	177	205	266	71.755	67.055	63.375	5.343	6.787	7.654
Pública	66	73	84	24.846	27.921	28.112	1.908	2.506	3.033
Privada	111	132	182	46.919	39.134	35.263	3.435	4.282	4.621
MEDICINA	80	88	115	46.881	48.687	59.755	6.968	7.194	8.498
Pública	46	51	61	28.387	28.639	31.630	4.145	4.531	4.838
Privada	34	35	54	18.494	19.028	28.125	2.823	2.663	3.660

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Matrícula em 30/6/2002.

(2) As informações de número de cursos e matrículas são relativas aos cursos que possuem licenciatura, mas que contabilizam os bacharéis e os licenciados. Para os concluintes, a informação é exclusiva de licenciatura.

Um outro aspecto a se considerar é como este aumento de concluintes distribui-se entre os diferentes cursos de licenciatura e compará-los com a demanda por professor nas respectivas áreas. Este esforço comparativo é apresentado na Tabela 5. Para

compor a coluna da demanda de docentes, consideramos para o Ensino Médio uma relação de 37 alunos por turma (média nacional) e uma jornada semanal de 20 horas assim distribuídas: Língua Portuguesa, 4 horas; Matemática, 3 horas; Biologia, Física,

Química, História e Geografia, 2 horas; Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística, 1 hora. Já para as turmas de 5ª a 8ª série, a jornada de 20 horas está assim distribuída: Língua Portuguesa e Ciências, 4 horas; Matemática, 3 horas; História e Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física, 2 horas; Educação Artística, 1 hora.

Analisando os dados da Tabela 5, constatam-se como áreas críticas, onde o número de licenciados está muito abaixo da demanda estimada, as disciplinas de Química e Física, em especial se considerarmos que estes docentes devem compartilhar com os biólogos a disciplina de Ciências. Deve-se, ainda, considerar que nem todos os concluintes com licenciatura atuarão, necessariamente, como professores.

Contudo, como sabemos, o Brasil ainda não consegue assegurar a Educação Infantil e o Ensino Médio a um número significativo de brasileiros que aspiram a esses níveis de ensino. Logo, não basta ver a demanda atual de professores sem considerar a expansão do sistema, que tem seu referencial estratégico definido pelo Plano Nacional de Educação. Estas necessidades são indicadas na Tabela 6, construída a partir das metas de expansão de atendimento do PNE e considerando a relação aluno/professor vigente em 2002. Observamos que,

com o incremento das matrículas na Creche, a estimativa de professores para 2006 exigirá a criação de, pelo menos, mais 107 mil funções docentes. No caso da Pré-Escola, a meta de matrículas exigirá um crescimento de 32 mil novas funções docentes diante da situação de 2002.

Para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, diante da redução esperada nas matrículas, considerando a manutenção do cenário de políticas para a regularização do fluxo escolar, a expectativa para 2006 implicará redução de 150 mil postos de professores. Esses profissionais poderão ser remanejados para outros níveis de ensino, em especial para a Educação Infantil. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, também em função do cenário de adequação do fluxo escolar, até o ano de 2006, deverão ser necessários 98 mil novos professores. Por fim, para o Ensino Médio, que passa por um processo de grande expansão, a necessidade estimada é de um incremento de 125 mil novos docentes. Mesmo considerando os dados da Tabela 5 que apontam para um grande número de novos licenciados na década, estimam-se graves problemas, em especial nas áreas de Física e Química, para atender ao incremento da matrícula no Ensino Médio. Vale ressaltar que essa avaliação considerou constante a relação matrícula/professor registrada em 2002.

Tabela 5 – Demanda estimada de funções docentes e número de licenciados por disciplina – Brasil

Disciplina	Demanda Estimada para 2002			Número de Licenciados	
	Ensino Médio	Ensino Fund. 5ª a 8ª série	Total	1990-2001	2002-2010 ⁽¹⁾
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.179	52.829	221.981
Matemática	35.270	71.384	106.634	55.334	162.741
Biologia	23.514	95.152 ⁽²⁾	55.231	53.294	126.488
Física	23.514		55.231	7.216	14.247
Química	23.514		55.231	13.559	25.397
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	12.400
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Dados Estimados

(2) Ciências

Um outro aspecto a ser considerado quando se busca avaliar a necessidade de professores é a idade daqueles que se encontram em exercício. E o que se constata pela Tabela 7 é que quanto mais alta a série de atuação maior é a idade do docente. Assim é que 32,6% dos docentes da 3ª série do

Ensino Médio (153 mil) têm, em média, mais de 45 anos de idade. Considerando que em aproximadamente quinze anos esses docentes poderão se aposentar, podemos mais uma vez salientar a preocupação em formar novos docentes para que não haja falta de professores em salas de aula.

Tabela 6 – Estimativa⁽¹⁾ de funções docentes no setor público para atendimento das metas do PNE – Brasil – 2002-2006

Nível e Modalidade de Ensino	Ano				
	2002 ⁽²⁾	2003	2004	2005	2006
Creche (Até 3 anos)					
- Matrícula no Setor Público	717.307	755.878	1.207.745	1.729.881	2.888.988
- Funções Docentes no Setor Público	38.750	40.823	65.244	93.451	145.262
Pré-escola (4 a 6 anos)					
- Matrícula no Setor Público	3.706.894	3.838.087	3.989.839	4.175.139	4.400.470
- Funções Docentes no Setor Público	172.714	178.827	185.897	194.531	205.030
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série					
- Matrícula no Setor Público	17.689.243	17.034.625	16.266.723	15.285.364	13.745.598
- Funções Docentes no Setor Público	701.308	675.355	644.911	606.004	544.958
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série					
- Matrícula no Setor Público	14.228.342	14.489.864	14.866.202	15.429.827	16.376.152
- Funções Docentes no Setor Público	646.299	658.271	675.368	700.973	743.964
Ensino Médio					
- Matrícula no Setor Público	7.587.684	7.864.600	8.585.991	9.302.083	10.274.160
- Funções Docentes no Setor Público	352.785	365.660	399.201	432.495	477.691

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) A estimativa considerou constante a relação matrícula/função docente apresentada em 2002.

(2) Dados do Censo Escolar 2002.

Tabela 7 – Distribuição Percentual dos Professores por Série segundo a Idade – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Faixa Etária	4ª Série - EF		8ª Série - EF		3ª Série - EM	
	%	% Acumulado	%	% Acumulado	%	% Acumulado
Até 24 anos	8,5	8,5	4,2	4,2	3,3	3,3
De 25 a 29 anos	15,0	23,5	12,8	17,0	12,9	16,2
De 30 a 34 anos	20,5	43,9	18,6	35,6	12,2	28,4
De 35 a 39 anos	17,8	61,7	18,1	53,7	21,9	50,3
De 40 a 44 anos	15,7	77,4	19,5	73,3	17,1	67,4
De 45 a 49 anos	11,8	89,2	13,0	86,3	18,8	86,1
De 50 a 54 anos	8,0	97,2	9,2	95,4	9,7	95,8
55 anos ou mais	2,8	100,0	4,6	100,0	4,2	100,0
Total	100,0		100,0		100,0	
Idade Média	37,0		38,7		39,6	

Fonte: MEC/Inep.

Para finalizar este item discutiremos como andam os cursos de Pedagogia, que além dos administradores e supervisores educacionais formam também professores habilitados para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados da Tabela 8 indicam que, ao menos do ponto de vista quantitativo e considerando o país como um todo, não há por que nos preocuparmos com a falta de pedagogos nos próximos anos. Só no período de 2000 a 2002 foram formados mais de 120 mil profissionais e, mantidas as atuais taxas, até 2006 o país terá um contingente adicional de outros 200 mil concluintes. Constata-se, contudo, que a distribuição de concluintes é muito desigual ao longo do país, com largo predomínio da Região Sudeste sobre as demais. Preocupa, em especial, a situação das Regiões Norte e Nordeste, que são as mais carentes em profissionais com nível superior e onde o número de licenciados em Pedagogia ainda é muito pequeno. Constata-se também o predomínio do setor privado na formação dos pedagogos. Este segmento respondia, em 2002, por 68% das matrículas e por 71% dos concluintes. Há, contudo, grande variação entre as regiões com a rede pública

predominando no Norte e Nordeste e a rede privada nas Regiões Sudeste e Sul.

Já a Tabela 9 apresenta a situação dos processos seletivos dos cursos de Pedagogia. Por ela constata-se que a oferta de vagas no setor privado é cinco vezes maior que a do setor público, enquanto na relação candidatos/vaga a razão é exatamente inversa. Observa-se no setor privado a existência de praticamente uma vaga para cada candidato, o que indica uma carreira pouco seletiva e o resultado é que mais de 40 mil vagas oferecidas por este setor não são preenchidas. Embora na rede pública a procura seja bem maior que a oferta de vagas, ainda constata-se a existência, em 2002, de mais de 1.500 vagas não preenchidas. O número de ingressantes em 2002, que foi superior a 80 mil alunos, parece indicar também para um aumento no número de licenciados em Pedagogia nos próximos anos, isto desde que não haja um incremento da evasão.

À guisa de conclusão sobre a situação dos cursos de formação de professores no Brasil, o que se constata é que, com exceção das áreas de Física e Química, mais do que a falta de futuros licenciados, o problema constatado é que nem sempre os licenciados estão ingressando no exercício do magistério

Tabela 8 – Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes no curso de Pedagogia por categoria administrativa – Brasil e regiões – 2000-2002

Região/Categoria Administrativa	2000 ⁽¹⁾			2001			2002			
	Nº de Cursos	Matricula	Concluintes	Nº de Cursos	Matricula	Concluintes	Nº de Cursos	Matricula	Concluintes	
Brasil	Total	837	202.584	31.027	919	220.906	41.608	981	237.496	49.173
	Pública	331	71.886	10.892	340	70.440	12.128	346	75.477	14.207
	Privada	506	130.718	20.135	579	150.466	29.480	635	162.019	34.966
Norte	Total	60	16.681	2.073	104	18.591	1.805	115	22.592	3.293
	Pública	67	10.723	1.585	75	12.583	958	76	14.374	1.606
	Privada	23	4.958	478	29	5.608	837	39	8.218	1.484
Nordeste	Total	157	38.006	4.854	167	35.722	6.952	165	37.161	7.404
	Pública	128	29.009	3.605	128	25.475	5.352	121	25.248	5.176
	Privada	29	8.997	1.249	39	10.247	1.600	44	11.913	2.228
Sudeste	Total	300	85.736	16.157	333	95.615	22.081	371	101.938	24.686
	Pública	49	15.033	1.587	48	14.090	2.547	53	15.355	3.218
	Privada	251	70.653	14.570	285	81.525	19.534	318	86.583	21.467
Sul	Total	162	43.489	5.024	205	46.554	7.003	214	50.064	9.152
	Pública	38	8.559	1.587	40	8.825	1.795	44	9.331	1.908
	Privada	154	34.930	3.437	165	37.729	5.208	170	40.733	7.244
Centro-Oeste	Total	98	19.672	2.919	110	22.424	3.767	116	25.723	4.638
	Pública	49	8.492	1.077	49	9.088	1.488	52	11.189	2.095
	Privada	49	11.180	1.842	61	13.336	2.279	64	14.534	2.543

Fonte: MEC/Inep.

Nota: (1) Os concluintes são do ano de 1999.

seja pelos baixos salários, seja por que os cursos de formação nem sempre se encontram onde maior é a falta de professores habilitados. Do ponto de vista das políticas públicas a diretriz mais importante que podemos tirar é que talvez, longe de estimular uma política de expansão desenfreada de cursos de licenciatura, talvez seja mais adequada uma política de atrair os

profissionais que possuem a titulação adequada mas que, em virtude das condições de trabalho, não se encontram no exercício do magistério. Neste aspecto cabe, inclusive, avaliar a procedência de políticas que estimulem a migração de licenciados dos grandes centros urbanos para o interior e das Regiões Sudeste para as Regiões Norte e Nordeste.

Tabela 9 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação candidato/vaga e número de ingressos no curso de Pedagogia Brasil e regiões – 2002

Região/Categoria Administrativa		Processo Seletivo – Vestibular e Outros Processos			
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Relação Candidato/Vaga	Ingressos
Brasil	Total	124.622	206.392	1,7	80.222
	Pública	20.091	97.836	4,9	18.428
	Privada	104.531	108.556	1,0	61.794
Norte	Total	8.709	22.725	2,6	7.368
	Pública	4.544	16.873	3,7	4.295
	Privada	4.165	5.852	1,4	3.073
Nordeste	Total	13.711	47.132	3,4	10.557
	Pública	5.702	37.852	6,6	5.356
	Privada	8.042	9.280	1,2	5.201
Sudeste	Total	67.504	84.259	1,2	39.371
	Pública	5.173	19.448	3,8	4.464
	Privada	62.331	64.811	1,0	34.907
Sul	Total	21.117	29.006	1,4	13.835
	Pública	2.742	12.956	4,7	2.452
	Privada	18.375	16.050	0,9	11.383
Centro-Oeste	Total	13.548	23.270	1,7	9.091
	Pública	1.930	10.707	5,5	1.861
	Privada	11.618	12.563	1,1	7.230

Fonte: MEC/Inep.

3. Mercado de trabalho

Em 2002, o Censo Escolar registrou um total de 2,4 milhões de funções docentes em Creche, Pré-Escola, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para um total de 50,6 milhões de alunos matriculados nesses níveis de ensino.

Dos 68.890 professores que atuam na creche, um pouco menos da metade está

na rede particular de ensino (30.140). Já na pré-escola, esta proporção é de cerca de um terço.

De acordo com as metas do PNE, a quantidade de docentes em Creche, Pré-Escola e Classes de Alfabetização deve crescer nos próximos anos. O PNE estabelece a meta de atendimento escolar de 50% das crianças de até 3 anos de idade e 80% das crianças de 4 a 6 anos. A meta para as crianças de 6 anos é

ainda mais ambiciosa, ou seja, 100% de atendimento escolar no mesmo período de tempo, isto é, dez anos. Para atingir estas metas, a rede pública terá que aumentar consideravelmente sua participação e consequentemente terá aumentado o número de docentes na Educação Infantil.

O Gráfico 6 mostra que a maioria dos docentes (58%) que atuam em Creche na Região Sudeste está na rede privada. Para as demais regiões, o percentual de docentes que atuam em Creche é maior na rede pública, com destaque para as Regiões Norte (81,6%) e Nordeste (70,8%).

Tabela 10 – Número de funções docentes atuando em Creche e Pré-Escola por rede – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Creche			Pré-Escola		
	Total	Rede		Total	Rede	
		Pública	Privada		Pública	Privada
Brasil	68.890	38.750	30.140	259.203	172.714	86.489
Norte	3.046	2.487	559	17.550	14.050	3.500
Nordeste	15.758	11.163	4.593	80.072	55.432	24.640
Sudeste	29.629	12.216	17.413	112.200	71.438	40.762
Sul	16.703	10.671	6.032	35.219	23.815	11.404
Centro-Oeste	3.756	2.213	1.543	14.162	7.979	6.183

Fonte: MEC/Inep.

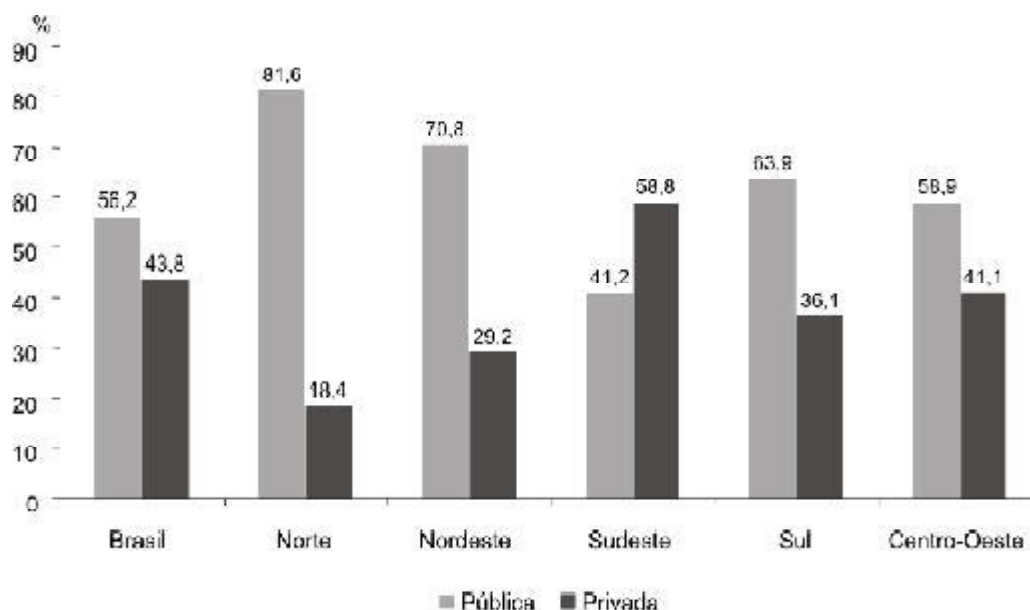


Gráfico 6 – Creche – Distribuição percentual de funções docentes por dependência administrativa – Brasil e regiões – 2002

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 11 – Número de funções docentes atuando em Classe de Alfabetização e Pré-Escola por rede – Brasil – 1991-2002

Ano	Classe de Alfabetização			Pré-Escola		
	Total	Rede		Total	Rede	
		Pública	Privada		Pública	Privada
1991	89.291	76.188	13.103	166.917	112.056	54.861
1996	75.549	62.357	13.192	219.517	152.641	66.876
2002	38.281	22.880	15.401	259.203	172.714	86.489
Variação 1991-1996	-15,4%	-18,2%	0,7%	31,5%	36,2%	21,9%
Variação 1996-2002	-49,3%	-63,3%	16,7%	18,1%	13,2%	29,3%

Fonte: MEC/Inep.

Em função das Classes de Alfabetização estarem sendo desativadas, com a possível absorção dos seus docentes na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, está ocorrendo uma queda no número de docentes atuando em Classes de Alfabetização (49,3%) no período de 1996 a 2002, sendo esta redução observada com maior intensidade na rede

pública de ensino, com redução de 63,3%, enquanto na rede privada observa-se um aumento de 16,7%. Esta queda observada na rede pública é conseqüência direta da entrada em vigor, em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef) que vincula o repasse de recursos apenas às matrículas no Ensino Fundamental Regular.

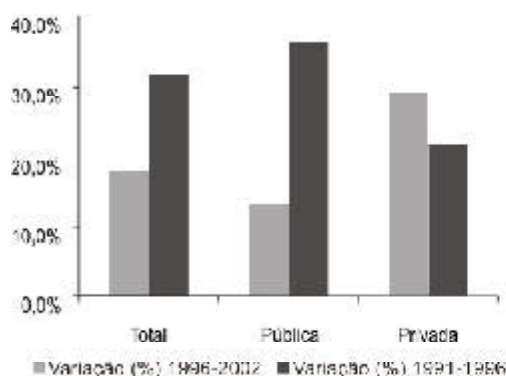


Gráfico 7 – Pré-Escola – Variação percentual do número de funções docentes por dependência administrativa – Brasil – 1991-2002

Fonte: MEC/Inep.

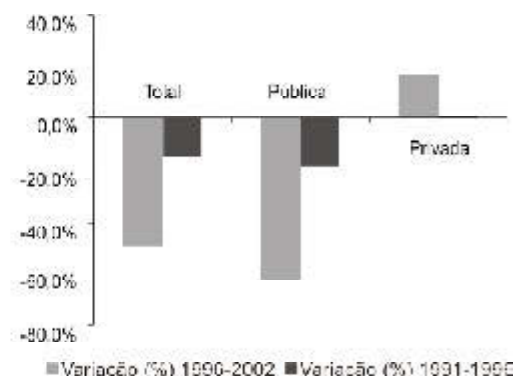


Gráfico 8 – Classe de Alfabetização – Variação percentual do número de funções docentes por dependência administrativa – Brasil – 1991-2002

Fonte: MEC/Inep.

Em 2002, o Censo Escolar registrou um estoque de 38.281 docentes atuando em Classes de Alfabetização, sendo 22.880 na rede pública. Cabe observar que este contingente foi de 89.921 em 1991, sendo

76.188 na rede pública. Resultado do declínio apresentado por essa “modalidade de ensino”. Na rede pública, as Regiões Sul e Centro-Oeste tiveram menor redução no número de docentes no período de 1996 a

2002. O Sudeste apresentou maior declínio, passando de 8.098 em 1996 para 48 em 2.002, seguido do Nordeste, com um declínio de 41.539 em 1996 para 16.841 em 2002.

Enquanto a Pré-Escola e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série registram maior percentual de aumento na rede particular, a rede pública supera a rede particular no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e o Ensino Médio.

Tabela 12 – Número de funções docentes atuando em Classe de Alfabetização e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª por rede – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Classe de Alfabetização			Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série		
	Total	Rede		Total	Rede	
		Pública	Privada		Pública	Privada
Brasil	38.281	22.880	15.401	809.125	701.308	107.817
Norte	5.244	4.087	1.157	76.650	72.175	4.475
Nordeste	25.507	16.841	8.666	278.478	245.539	32.939
Sudeste	4.627	48	4.579	284.380	234.713	49.667
Sul	232	59	173	112.810	101.162	11.648
Centro-Oeste	2.671	1.845	826	56.807	47.719	9.088

Fonte: MEC/Inep.

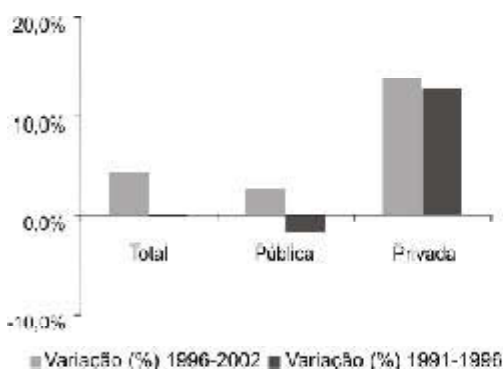


Gráfico 9 – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série – Variação percentual do número de funções docentes por dependência administrativa Brasil – 1991-2002

Fonte: MEC/Inep.

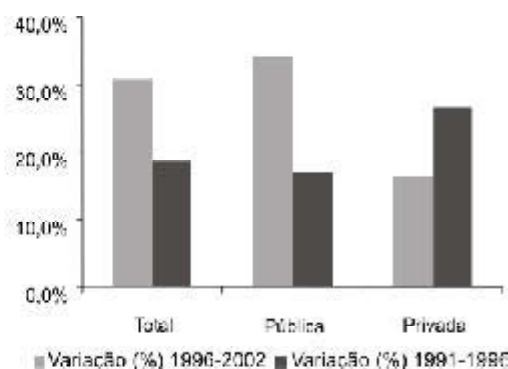


Gráfico 10 – Ensino Fundamental 5ª a 8ª série – Variação percentual do número de funções docentes por dependência administrativa Brasil 1991-2002

Fonte: MEC/Inep.

O aumento no número de docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª foi de 30,9% de 1996 para 2002, sendo 34,2% na rede pública. No Ensino Médio este acréscimo foi de 43,3%, com 50,8% na rede pública. A região que registrou maior

aumento, tanto no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série quanto no Ensino Médio, foi a Nordeste. Isso se explica pelo constante aumento das matrículas no seguimento do Ensino Fundamental nessa região.

Tabela 13 – Número de funções docentes atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por rede – Brasil – 1991/2002

Ano	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série			Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série			Ensino Médio		
	Total	Rede		Total	Rede		Total	Rede	
		Pública	Privada		Pública	Privada		Pública	Privada
1991	778.176	694.388	83.788	515.831	426.618	89.213	259.380	181.100	78.280
1996	776.537	681.906	94.631	611.710	498.712	112.998	326.827	233.958	92.869
2002	808.125	701.308	107.817	800.753	669.268	131.487	468.310	352.785	115.525
Variação 1991-1996	-0,2%	-1,8%	12,9%	18,6%	16,9%	26,7%	26,0%	29,2%	18,6%
Variação 1996-2002	4,2%	2,8%	13,9%	30,9%	34,2%	18,4%	43,3%	50,8%	24,4%

Fonte: MEC/Inep.

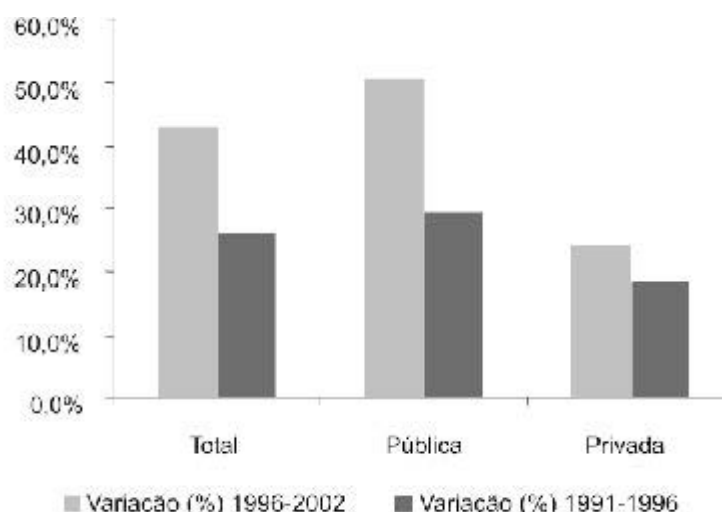


Gráfico 11 – Ensino Médio – Variação percentual do número de funções docentes por dependência administrativa – Brasil – 1991-2002

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 14 – Número de funções docentes atuando no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série por rede – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série				
	Total	Rede			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	800.753	1.637	418.438	249.191	131.487
Norte	52.842	243	28.079	19.716	4.804
Nordeste	221.935	332	86.524	101.136	33.943
Sudeste	332.121	638	182.864	81.540	67.079
Sul	130.464	263	82.587	31.840	15.774
Centro-Oeste	63.391	161	38.384	14.959	9.887

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 15 – Número de funções docentes atuando no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Ensino Médio				
	Total	Rede			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	488.310	8.272	331.054	13.459	115.525
Norte	27.252	719	22.540	176	3.817
Nordeste	110.574	2.524	72.192	9.032	28.828
Sudeste	220.757	2.803	154.219	3.510	60.225
Sul	75.512	1.775	56.830	521	16.386
Centro-Oeste	34.215	451	25.273	220	8.271

Fonte: MEC/Inep.

4. Escolaridade do professor

4.1 Professores que atuam em creche

A partir das determinações da LDB, que estabelece de forma incisiva, pela primeira vez na história do País, o vínculo entre o atendimento da criança de 0 a 6 anos e a educação, cresceram as discussões e os diagnósticos sobre a situação da educação infantil no Brasil. Nesse contexto, a questão da habilitação adequada do professor que irá atuar junto a essa clientela é um dos pontos prioritários, tendo em vista a sua especificidade.

As creches, voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e que, de acordo com o Censo Demográfico 2000 do IBGE, correspondem a 13 milhões de crianças, foram incluídas de forma sistemática no levantamento do Censo Escolar somente a partir de 1999. Anteriormente esse tipo de atendimento era pesquisado

apenas quando oferecido por estabelecimentos que tivessem pré-escola, ensino fundamental ou ensino médio.

Em 2000, com a realização do Censo da Educação Infantil, o Inep iniciou um cadastramento de todos esses estabelecimentos de ensino. Nesse processo crescente de identificação do universo, os dados do Censo Escolar 2002 mostraram que existem 68.890 funções docentes atuando em Creche. Ainda em termos absolutos, a grande maioria encontra-se na Região Sudeste, que concentra 43% das funções docentes desse tipo de atendimento no País. As Regiões Sul e Nordeste mostram uma relativa equivalência de valores, com 16.703 e 15.756 funções docentes, respectivamente. Nas Regiões Centro-Oeste e Norte, os valores são bem inferiores, com um número de funções docentes atuando em Creche em torno de três mil.

Em termos de escolaridade, 14% das funções docentes que atuam em Creche têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme ao

Tabela 16 – Funções docentes em Creche por grau de formação Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	68.890	3.657	5.969	49.103	10.161
Norte	3.046	139	308	2.496	103
Nordeste	15.756	874	1.649	12.070	1.163
Sudeste	29.629	1.390	1.966	20.639	5.634
Sul	16.703	1.075	1.800	11.317	2.511
Centro-Oeste	3.758	179	246	2.581	750

Fonte: MEC/Inep.

se comparar as regiões geográficas. Contudo, nunca é demais ressaltar sobre as precariedades das estatísticas sobre creches no Brasil, visto que uma parcela dessas encontra-se não regularizada e, portanto, não responde aos

questionários do Censo Escolar. Diante disso, podemos adiantar que os problemas de qualificação dos profissionais nesse segmento são bem mais graves do que os indicadores da Tabela 17 parecem apontar.

Tabela 17 – Percentual de funções docentes em Creche por grau de formação Brasil e Regiões – 2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação			
	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
	Incompleto	Completo		
Brasil	5,3	8,7	71,3	14,7
Norte	4,6	10,1	81,9	3,4
Nordeste	5,5	10,5	76,6	7,4
Sudeste	4,7	6,6	69,7	19,0
Sul	6,4	10,8	67,8	15,0
Centro-Oeste	4,8	6,5	68,7	20,0

Fonte: MEC/Inep.

4.2 Professores que atuam em pré-escola

O índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na Pré-Escola

aumentou de 16,3% (1996) para 22,5% (2002). Todas as regiões contribuíram para esse aumento: Sul, que passou de 21,8% (1996) para 28,4% (2002); Centro-Oeste, de 21,1% (1996) para 27,5% (2002); Sudeste, de 28,2%

Tabela 18 – Percentual de funções docentes que atuam na Pré-Escola por grau de formação – Brasil e regiões – 1991/2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	18,9	56,6	7,4	1,3	15,8
	1996	16,1	61,4	4,3	2,0	16,3
	2002	4,4	64,0	4,2	4,9	22,5
Norte	1991	33,3	59,8	5,1	0,1	1,7
	1996	30,4	63,8	3,5	0,3	2,0
	2002	6,4	66,8	2,1	1,6	3,1
Nordeste	1991	37,1	54,1	4,9	0,4	3,6
	1996	31,1	61,1	3,2	0,8	3,8
	2002	8,6	77,1	3,9	2,4	8,0
Sudeste	1991	4,3	60,1	8,2	2,2	25,3
	1996	2,4	62,2	4,3	2,9	28,2
	2002	1,5	55,1	3,6	6,4	33,5
Sul	1991	13,2	53,0	9,8	1,3	22,7
	1996	9,0	58,2	7,7	3,3	21,8
	2002	3,9	53,9	6,6	7,3	28,4
Centro-Oeste	1991	13,4	53,8	13,8	2,0	17,1
	1996	9,2	62,4	4,8	2,4	21,1
	2002	2,9	57,5	6,7	5,4	27,5

Fonte: MEC/Inep.

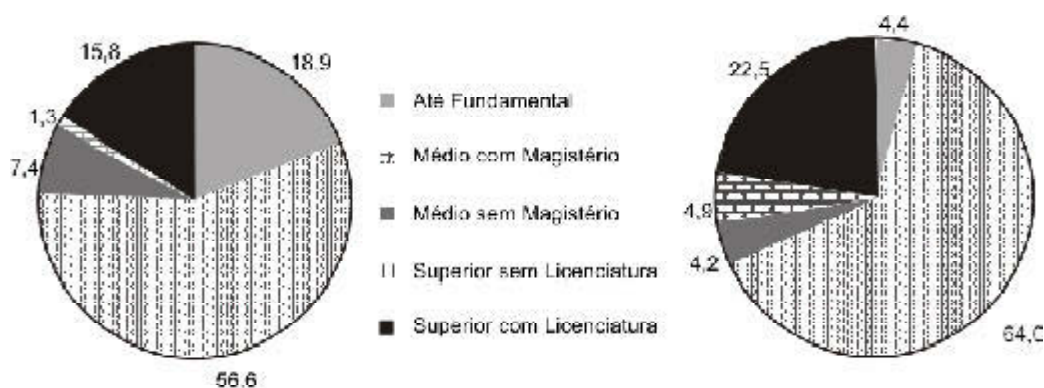


Gráfico 12 – Pré-Escola – Percentual de funções docentes por grau de formação Brasil – 1991

Fonte: MEC/Inep.

Gráfico 13 – Pré-Escola – Percentual de funções docentes por grau de formação Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

(1996) para 33,5% (2002); Nordeste, de 3,8% (1996) para 8% (2002); e, finalmente, a região Norte, com o menor crescimento, passando de 2% (1996) para 3,1% (2002).

4.3 Professores que atuam no Ensino Fundamental

A proporção de docentes com formação até o Ensino Fundamental, lecionando no

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, diminuiu de 15,3% (1996) para 2,8% (2002), e de 1% (1996) para 0,3% (2002) para os que atuam de 5ª a 8ª série. As regiões que mais contribuíram para essa redução, considerando o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, foram: Norte, passando de 33,3% (1996) para 5,6% (2002); e Nordeste, de 27,7% (1996) para 5,1% (2002). Nas demais regiões, o número de docentes com este nível de formação praticamente acabou. No Ensino Fundamental

Tabela 19 – Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação – Brasil e regiões – 1991/2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
	2002	5,6	85,8	2,0	1,3	5,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
	2002	0,8	53,4	2,6	4,8	38,4
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,6
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
	2002	1,1	50,3	3,4	5,9	39,4
Centro-Oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	58,2	4,2	2,6	23,7
	2002	1,7	50,8	4,9	4,8	37,7

Fonte: MEC/Inep.

de 5ª a 8ª série, o percentual está em um nível muito baixo, chegando, no máximo, a 0,6%; podemos destacar a Região Sudeste que, em 2002, registrou apenas 0,1% dos professores com esse nível de formação.

De maneira geral observa-se que o nível de qualificação dos docentes tem melhorado muito nos últimos anos. Há, entretanto, de se avançar mais para o completo atendimento das metas do PNE.

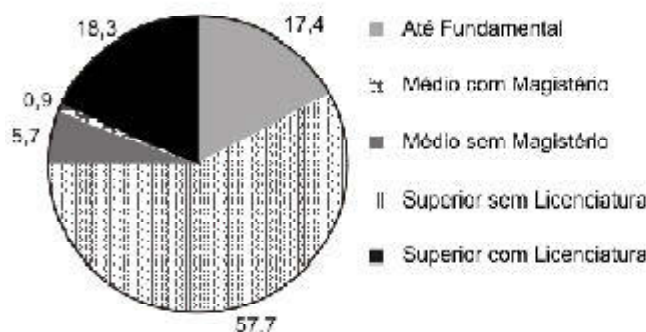


Gráfico 14 - E. Fundamental - 1ª a 4ª série - Percentual de funções docentes por grau de formação - Brasil - 1991

Fonte: MEC/Inep.

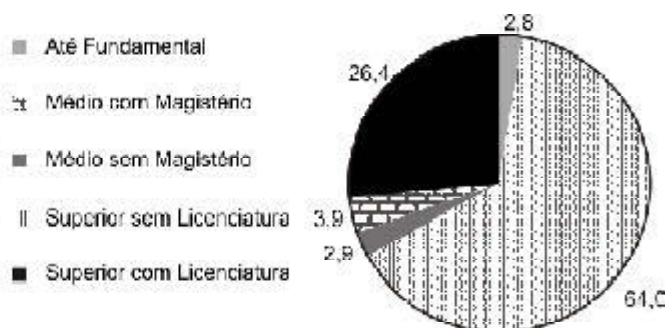


Gráfico 15 - E. Fundamental - 1ª a 4ª série - Percentual de funções docentes por grau de formação - Brasil - 2002

Fonte: MEC/Inep.

A Tabela 20, que apresenta o grau de formação das funções docentes de 5ª a 8ª série, indica que ainda há um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal que é a de licenciatura plena. Pela tabela, constata-se que aproximadamente 32% das funções

docentes do País não possuem esse grau de formação, chegando a 59% na Região Norte e 52% na Região Nordeste. Tendo em vista o aumento esperado nas matrículas neste setor, em especial nas regiões onde a carência de professores habilitados é maior, cabe o alerta para o problema em questão.

Tabela 20 - Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série por grau de formação - Brasil e regiões - 1991/2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,8	15,8	9,7	3,0	70,7
	1996	1,0	18,7	6,6	5,7	68,0
	2002	0,3	18,9	5,6	6,9	68,3
Norte	1991	1,8	35,2	18,5	2,0	42,4
	1996	2,1	43,4	11,2	6,0	37,1
	2002	0,6	46,1	5,8	6,3	41,1
Nordeste	1991	1,6	36,3	13,2	2,2	46,8
	1996	1,3	38,1	7,7	6,5	46,4
	2002	0,4	37,6	6,7	6,9	48,4
Sudeste	1991	0,3	6,2	7,7	3,6	82,2
	1996	0,7	8,1	5,2	5,5	80,6
	2002	0,1	5,9	4,3	6,4	83,3
Sul	1991	0,7	8,7	7,3	2,1	79,8
	1996	0,8	9,4	5,8	4,5	79,5
	2002	0,4	7,6	5,7	8,3	78,0
Centro-Oeste	1991	1,4	20,3	12,3	3,8	62,3
	1996	1,5	23,8	9,3	7,3	58,0
	2002	0,4	22,5	8,2	7,2	61,7

Fonte: MEC/Inep.

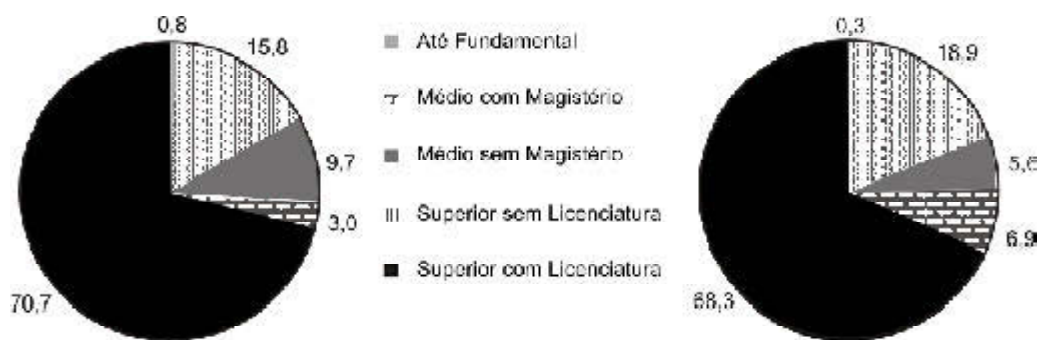


Gráfico 16 – E. Fundamental – 5ª a 8ª série – Percentual de funções docentes por grau de formação – Brasil – 1991

Fonte: MEC/Inep.

Gráfico 17 – E. Fundamental – 5ª a 8ª série – Percentual de funções docentes por grau de formação – Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

4.4 Professores que atuam no Ensino Médio

Embora o Ensino Médio seja o nível de ensino que detém os professores com melhor escolaridade, cabe salientar que 21% deles ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação.

A Região Sudeste tem mais de 85% dos seus docentes de Ensino Médio com nível

de formação adequada. Na Região Norte observa-se que 15% dos docentes, embora tenham curso superior, não são licenciados. Existem diferenças bastante significativas entre regiões, Estados e municípios, o que mostra que, assim como nas séries finais do Ensino Fundamental, é preciso investir na formação dos docentes, em especial naquelas regiões do País e nas áreas do conhecimento onde a carência é mais crítica.

Tabela 21 – Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e regiões – 1991/2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,4	6,8	9,4	8,5	74,9
	1996	0,3	6,9	6,4	12,1	74,3
	2002	0,1	5,2	5,4	10,3	79,0
Norte	1991	0,4	11,2	16,9	7,2	64,3
	1996	0,4	13,0	7,2	16,2	63,2
	2002	0,0	9,9	5,6	14,9	69,6
Nordeste	1991	0,8	18,8	13,0	7,8	59,7
	1996	0,6	16,6	7,8	13,9	61,0
	2002	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7
Sudeste	1991	0,3	2,2	8,0	8,8	80,6
	1996	0,2	2,8	5,4	11,7	80,0
	2002	0,0	1,2	3,5	8,3	87,0
Sul	1991	0,2	2,7	6,8	8,3	82,0
	1996	0,3	2,6	6,1	10,0	80,9
	2002	0,1	2,2	5,9	10,7	81,0
Centro-Oeste	1991	0,5	12,0	10,4	9,5	67,6
	1996	0,3	10,9	9,4	11,7	67,7
	2002	0,1	11,5	9,1	9,2	70,1

Fonte: MEC/Inep.

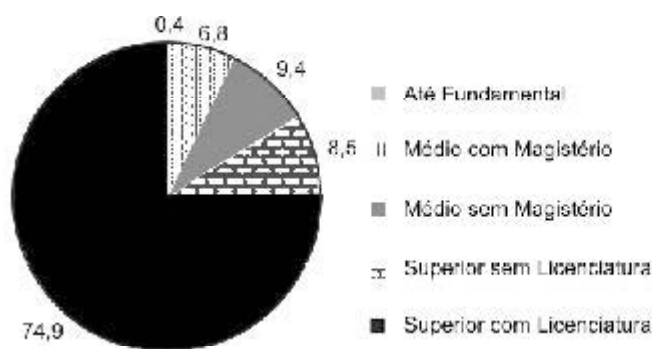


Gráfico 18 - Ensino Médio - Percentual de funções docentes por grau de formação - Brasil - 1991

Fonte: MEC/Inep.

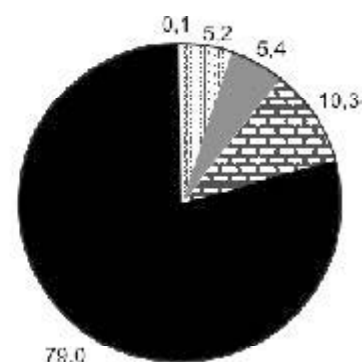


Gráfico 19 - Ensino Médio - Percentual de funções docentes por grau de formação - Brasil - 2002

Fonte: MEC/Inep.

4.5 Professores que atuam na Educação Superior

A Educação Superior de graduação tem registrado melhoria constante no nível de qualificação dos seus professores. Em 1991, mestres e doutores eram apenas 35% dos docentes. Com um aumento de praticamente 155% no período (1991 a 2002), o número de mestres e doutores já representa mais de 54% dos docentes neste nível de ensino, efeito que pode ser atribuído à LDB e à

legislação posterior que aumentaram as exigências de formação mesmo para os estabelecimentos isolados de ensino.

Um dado que merece comentário é que, neste aspecto, a situação do Nordeste não destoa muito daquela das outras regiões do País, particularmente do Sudeste, fato que pode ser explicado pela maior participação das instituições públicas na primeira região, que apresentam uma melhor qualificação de seu pessoal docente, quando comparada com a segunda.

Tabela 22 - Número de funções docentes atuando na Educação Superior por grau de formação - Brasil e regiões - 2001

Unidade Geográfica	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	219.947	301	32.380	68.155	72.978	46.133
Norte	9.341	31	1.827	3.582	2.989	912
Nordeste	34.008	63	5.130	11.682	11.748	5.383
Sudeste	113.647	131	16.883	31.527	36.100	29.008
Sul	45.287	27	5.620	14.827	16.487	8.326
Centro-Oeste	17.666	49	2.920	6.537	5.654	2.506

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 23 - Número de funções docentes atuando na Educação Superior por grau de formação - Brasil - 1991/2001

Ano	Total	Grau de Formação				
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
1991	133.135	152	42.375	43.850	29.046	17.712
1996	148.320	333	33.037	53.990	36.954	24.006
2001	219.947	301	32.380	68.155	72.978	46.133
Varição 1991-2001	11,4%	119,1%	-22,0%	23,1%	27,2%	35,5%
Varição 1996-2001	48,3%	-0,6%	-2,0%	26,2%	97,5%	92,2%

Fonte: MEC/Inep.

4.6 Professores que Atuam na Zona Rural

A educação do campo encontra-se na pauta de discussão das políticas públicas, diante das suas especificidades e da necessidade de que ela seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável dessa região. Diante disso, a questão do professor exige uma abordagem própria e contextualizada nessa realidade.

A área rural, no Brasil, concentra cerca de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica e apenas 14% dos estudantes. Suas escolas são, geralmente, pequenas e unidocentes. De acordo com o Censo Escolar 2002, dentre os 100.084 estabelecimentos rurais de ensino que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 63.928 oferecem exclusivamente turmas multisseriadas. Essa predominância de organização exige que

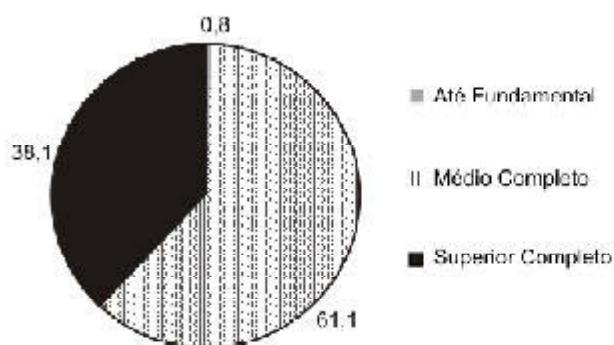
um mesmo professor, além das atividades administrativas que caberiam a um diretor, ministro, simultaneamente, aulas para diferentes séries.

Se na zona urbana já se observa carência de pessoal qualificado para atuar na educação básica, no meio rural esse quadro é ainda mais crítico. No Brasil, menos de 10% dos docentes da zona rural que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental têm formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% das funções docentes. Cabe observar, entretanto, que nas Regiões Sul e Sudeste os percentuais são bem melhores que nas demais regiões do País. Isso pode ser explicado pela maior oferta de cursos superiores, o que acarreta aumento da existência de professores habilitados. Políticas de remuneração seguramente influenciam ainda mais essas disparidades.

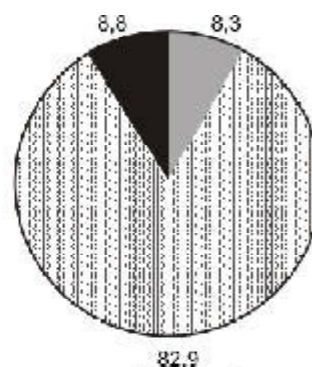
Tabela 24 – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – Percentual de funções docentes por grau de formação e localização – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série						
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Norte	1,0	11,6	87,9	87,6	11,1	0,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sudeste	0,5	2,5	52,9	78,9	46,6	18,6
Sul	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8
Centro-Oeste	0,6	8,8	52,5	77,3	46,9	13,9

Fonte: MEC/Inep.



Fonte: MEC/Inep.



Fonte: MEC/Inep.

No segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), apesar de o quadro revelado pelos números do Censo Escolar 2002 ser melhor do que o das séries iniciais, observa-se que menos da metade dos docentes tem formação superior e, como era de se esperar, com grandes diferenças regionais. Na zona urbana praticamente 80% dos docentes têm curso superior.

Vale ressaltar que o universo de escolas rurais que oferecem as séries finais do

ensino fundamental é bastante reduzido, ao se comparar com aquelas que oferecem as séries iniciais. Ao se analisar o número de matrículas, observa-se que no ensino fundamental de 1ª a 4ª existiam, em 2002, em torno de 4,8 milhões de alunos, enquanto nas séries finais o número de alunos não ultrapassou 1,5 milhões. É possível que boa parcela dos alunos que concluem a 4ª série do ensino fundamental e que pretendem continuar os estudos fique obrigada a procurar escolas na área urbana.

Tabela 25 – Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – Percentual de funções docentes por grau de formação e localização – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série						
Brasil	0,2	0,8	20,7	56,8	79,1	42,4
Norte	0,5	1,2	44,8	79,7	54,9	19,0
Nordeste	0,3	0,6	38,8	71,0	60,9	28,4
Sudeste	0,1	0,1	8,9	37,4	90,9	62,5
Sul	0,3	1,1	11,3	26,5	88,3	72,4
Centro-Oeste	0,2	2,2	28,4	58,7	71,3	39,1

Fonte: MEC/Inep.

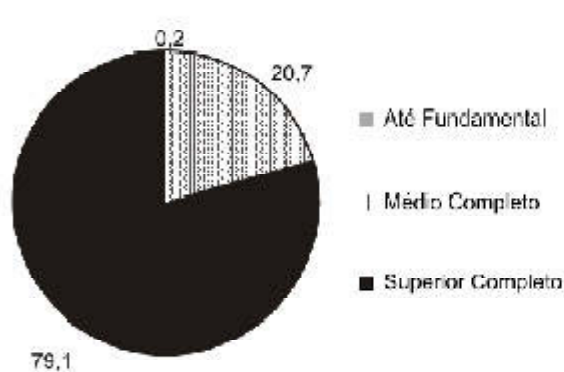


Gráfico 22 – E. Fundamental – 5ª a 8ª série – Percentual de funções docentes na localização urbana por grau de formação Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

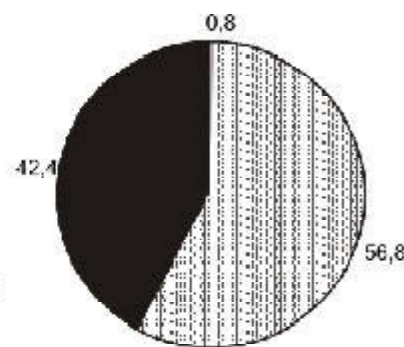


Gráfico 23 – E. Fundamental – 5ª a 8ª série – Percentual de funções docentes na localização rural por grau de formação Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

Diante da maior complexidade do conteúdo programático do Ensino Médio, refletido na especificidade das disciplinas, fica evidente a necessidade da maior habilitação do professor. Mais uma vez observa-se a carência de profissionais com formação adequada nas escolas rurais. Esse fato tem repercussão na reduzida oferta desse nível de ensino na zona rural.

No Ensino Médio, as diferenças entre zona urbana e zona rural são menores, apesar da predominância de melhor formação na zona urbana. Surpreende a constatação de que na Região Sudeste, mais de 92% dos docentes que atuam no Ensino Médio em escolas rurais têm formação superior.

As condições de trabalho que o professor encontra na zona rural também são pouco

satisfatórias. Dentre os itens de infra-estrutura relacionados na Tabela 27, biblioteca é um recurso pedagógico básico que deveria estar presente em todas as escolas, independente de sua localização. Infelizmente as diferenças entre as localizações ainda são muito grandes, principalmente quando se observa as regiões geográficas. 51% dos docentes que trabalham na zona rural da Região Sul contam com biblioteca, enquanto na Região Nordeste somente 7,8% possuem esse recurso.

De uma maneira geral os dados mostram que, de fato, há muito que se avançar

para melhorar as condições de ensino oferecidas à população rural. É tarefa de difícil solução e que demanda diferentes estratégias. De qualquer forma, melhorar a qualificação dos docentes que atuam nessas áreas tem como fator limitador a disponibilidade de mão-de-obra qualificada nessas localidades. Formação continuada para os profissionais que já atuam na zona rural e políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implantadas pelo poder público para diminuir a distância entre o meio urbano e o rural.

Tabela 26 – Ensino Médio – Percentual de funções docentes por grau de formação e localização – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Médio						
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	-	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	-	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro-Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,0

Fonte: MEC/Inep.

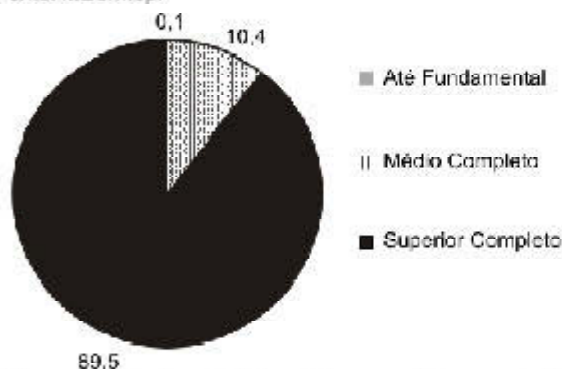


Gráfico 24 – Ensino Médio – Percentual de funções docentes na localização urbana por grau de formação – Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

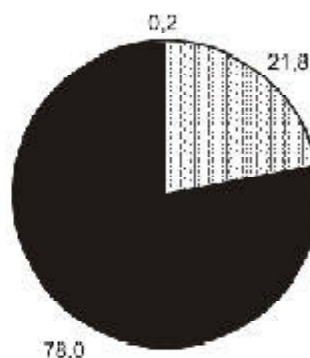


Gráfico 25 – Ensino Médio – Percentual de funções docentes na localização rural por grau de formação – Brasil – 2002

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 27 – Percentual de funções docentes na rede pública, por localização e infra-estrutura disponível na escola – 2002 (%)

Infra-estrutura Disponível	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Biblioteca	63,2	17,5	59,2	9,4	46,0	7,8	66,1	31,0	82,9	51,0	58,1	23,5
Lab. de Informática	31,0	2,8	18,1	0,5	16,9	1,3	40,5	6,0	38,3	7,3	20,5	6,4
Lab. de Ciências	23,3	2,6	8,7	0,8	8,4	0,5	29,2	4,6	41,8	11,0	13,9	4,9
Quadra de Esportes	60,0	13,8	50,1	6,2	36,5	5,3	70,8	24,8	71,5	43,4	61,8	29,0
Acesso à Internet	32,5	2,0	9,5	0,5	14,7	0,7	52,5	7,3	23,4	2,5	19,8	2,9

Fonte: MEC/Inep.

5. Indicadores de remuneração, gênero e formação continuada

5.1 Os salários

O conhecimento da forma como os salários em uma economia diferenciam-se de acordo com certas características dos trabalhadores, como, por exemplo, o tipo

de ocupação, permite decompor as diferenças que existem entre os salários das diversas regiões do País nas diferentes ocupações. Esse conhecimento permite auxiliar políticas voltadas para os profissionais que atuam em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, seja no treinamento, na formação profissional, ou na remuneração.

Para o salário dos diferentes tipos de ocupação profissional, foi utilizada a Pnad de 2001 (rendimento mensal da ocupação principal).

Tabela 28 – Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão – Brasil e regiões – 2001

(Em R\$ 1,00)

Tipos de profissionais	Número de profissionais no Brasil	Rendimento médio por regiões geográficas ¹					Centro-Oeste
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	
Professor da educação infantil	201.232	422,78	388,80	292,70	522,44	435,87	749,61
Professor de 1ª a 4ª série	681.623	461,67	443,17	293,18	596,19	552,72	567,38
Professor de 5ª a 8ª série	521.268	599,85	800,99	372,81	792,82	633,92	593,52
Funções adm. de nível sup. em educação	139.575	849,16	753,20	549,50	1.092,85	738,27	834,86
Professor de nível médio	348.831	806,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
Suboficial das Forças Armadas	517.038	888,73	817,55	723,52	988,19	747,23	910,93
Professor-pesquisador no E. Superior	6.448	898,80	215,33	1.150,16	946,56	712,65	875,47
Agente administrativo público	316.761	911,82	561,40	679,31	1.072,50	926,14	1.103,37
Administrador de empresas	602.896	1.202,86	986,87	774,56	1.411,18	1.067,56	1.123,96
Técnico de nível superior – público	421.318	1.310,56	1.053,84	794,02	1.588,97	1.308,30	1.876,79
Policial civil	72.743	1.510,64	1.344,46	1.320,40	1.457,90	1.488,02	2.097,23
Oficial das Forças Armadas	89.387	2.091,53	2.129,41	1.674,46	2.250,53	1.949,68	2.321,03
Economista	44.772	2.254,66	1.700,77	2.009,08	2.227,19	1.641,35	3.592,64
Auditor	68.870	2.408,40	3.512,94	1.584,94	2.588,47	1.988,32	3.133,88
Advogado	271.241	2.496,76	3.893,83	2.245,35	2.431,04	2.597,39	2.768,25
Professor de nível superior	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10
Delegado/Perito	13.973	2.060,52	2.753,81	1.347,25	2.650,73	3.714,45	5.969,61
Médico	257.414	2.973,06	4.429,82	2.576,78	2.801,77	3.260,41	4.110,57
Juiz	10.036	8.320,70	5.905,38	8.038,88	9.018,42	8.750,00	7.331,06

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Famílias (Pnad) – 2001.

Nota: (1) Valor em R\$ de setembro de 2001.



Gráfico 26 – Rendimento médio mensal em R\$ por tipo de profissão – Brasil – 2001

Fonte: IBGE – Pnad 2001

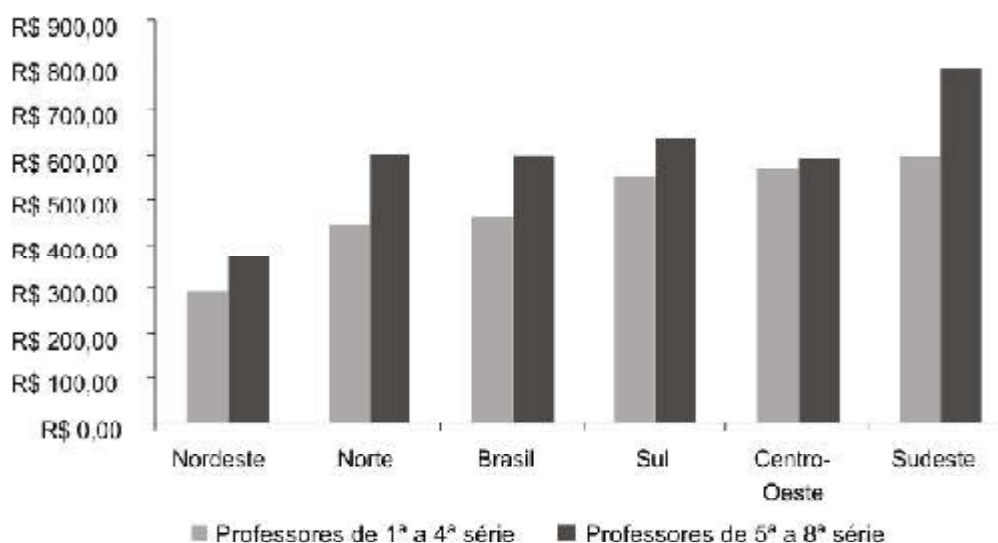


Gráfico 27 – Rendimento médio mensal de professores de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, em R\$ – Brasil e regiões – 2001

Fonte: IBGE – Pnad 2001

Entre as profissões consideradas, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguidos dos professores de Ensino Médio, Suboficial das Forças Armadas, Professor-Pesquisador do Ensino Superior e agente administrativo público, que têm salários de 1,4 a até 2 vezes maiores do que os salários do primeiro grupo de profissionais.

Em seguida, com salários bastante diferenciados, aparecem outros profissionais de carreira do serviço público e de autônomos, como administrador, técnico de nível superior no serviço público, policial civil, oficial das Forças Armadas, economista, advogado e médico, que têm salários médios de três a até sete vezes maiores do que o salário médio dos profissionais de menor rendimento. No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais.

A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo.

A região com maior variação de salário é a Nordeste, onde as médias salariais

de diversas profissões chegam a ser de 7 a até 34 vezes o valor do salário de um professor da educação infantil ou do ensino fundamental. A região que apresenta menor variação é a Região Centro-Oeste, que apresentou variações de duas a nove vezes entre os menores e os maiores salários. Em todos os casos, as Regiões Norte e Nordeste encontram-se abaixo da média nacional. As Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentam médias salariais maiores do que a média do Brasil, sendo a primeira provavelmente bastante influenciada pelo Distrito Federal. Entre os professores, existem diferenças muito grandes entre os salários pagos nas diferentes regiões do Brasil. Um professor do Sudeste, por exemplo, ganha em média, duas vezes o que ganha um professor do Nordeste.

Tornar uma profissão mais atrativa requer, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários. Há, de fato, correlação entre nível salarial da carreira e demanda nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior. Comparando o gráfico 26 com as Tabelas 3 e 4, constata-se claramente que quanto maior a média salarial de uma profissão de nível superior, maior é a demanda dos cursos na respectiva área, sobretudo na rede pública. Nesse aspecto, se é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, sem eles dificilmente se conseguirá

atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica. Uma outra forma de analisar as diferenças é comparar os salários com o número de profissionais existentes em cada área. Assim, segundo os dados da Tabela 28, havia, em 2001, cerca de 2 milhões de professores da Educação Básica, para 271 mil advogados, 257 mil médicos, 137 mil professores universitários e apenas 14 mil delegados e 10 mil juizes. Assim, o que se observa, em especial nas carreiras onde o poder público é o maior empregador, é que quanto maior o número de profissionais, menor o salário.

5.2 Gênero e formação continuada

Os dados apresentados a seguir quanto ao gênero e à formação continuada dos professores foram obtidos a partir da última avaliação do Saeb realizada em outubro de 2001. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação realizada pelo Inep a cada dois anos, por amostragem, com objetivo de diagnosticar a Educação Básica. Os alunos de 4ª série e

8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são avaliados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em conjunto com as provas aplicadas aos alunos, são aplicados questionários para o diretor da escola, professores de Matemática e Língua Portuguesa e para escola. A última avaliação ocorreu em outubro de 2001.

A distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série, conforme descrito na Tabela 29. Em Língua Portuguesa, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. No entanto, a proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente conforme a série pesquisada aumenta. Já em Matemática, a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui gradativamente até a 3ª série do Ensino Médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes.

A percentagem média de professores de 4ª série do Ensino Fundamental com capacitação em nível de pós-graduação (considerando Especialização, Mestrado e Doutorado) é muito baixa no Brasil e varia bastante entre as regiões. Menos de 30% dos

Tabela 29 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Unidade Geográfica	Gênero do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM
Brasil	Masculino	7,9	13,3	26,5	8,9	43,7	54,7
	Feminino	92,1	86,7	73,5	91,1	56,3	45,3
Norte	Masculino	13,6	29,0	46,5	18,3	62,9	63,4
	Feminino	86,4	71,0	53,5	81,7	37,1	36,6
Nordeste	Masculino	12,4	20,8	30,6	12,6	57,2	77,4
	Feminino	87,6	79,2	69,4	87,4	42,8	22,6
Sudeste	Masculino	2,6	11,6	25,1	3,6	34,4	46,7
	Feminino	97,4	88,4	74,9	96,4	65,6	53,3
Sul	Masculino	5,2	9,4	16,0	6,3	36,8	39,0
	Feminino	94,8	90,6	84,0	93,7	63,4	61,0
Centro-Oeste	Masculino	9,3	20,5	20,5	10,9	46,0	65,1
	Feminino	90,7	79,5	79,5	89,1	54,0	34,9

Fonte: MEC/Inep.

professores tinham, em 2001, pós-graduação no Brasil. A percentagem cai para 10% na Região Norte, na 4ª série. À medida que a série aumenta, a capacitação dos professores em nível de pós-graduação também aumenta, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Na 3ª série do Ensino Médio, cerca de 49,4% dos professores de Língua Portuguesa e 47,8% dos professores de Matemática possuem

pós-graduação. As desigualdades regionais permanecem na 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Considerando-se apenas mestrado e doutorado, vemos que o percentual de professores com este grau de formação, na melhor das hipóteses, não chega a 1% para os professores da 4ª série; 2%, para os professores da 8ª e 5%, para os professores da 3ª série do Ensino Médio.

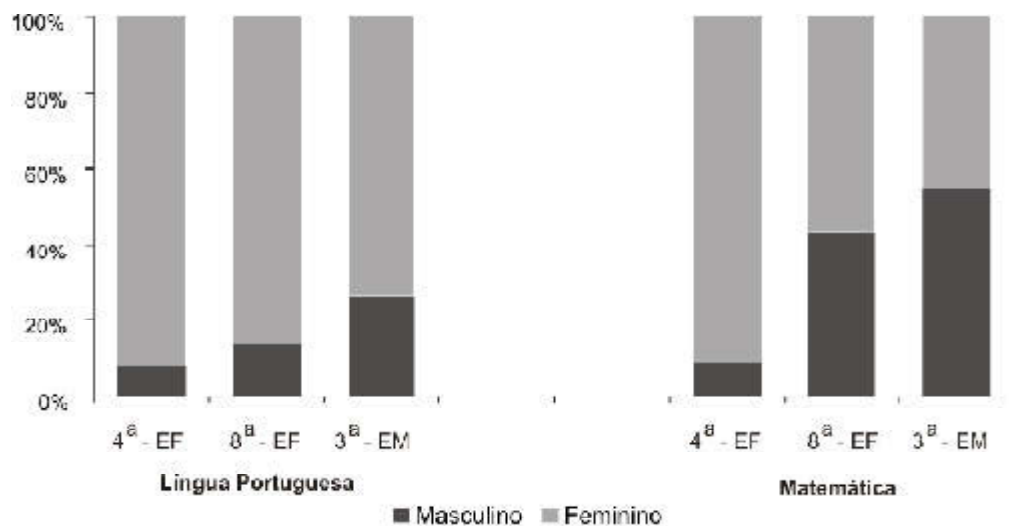


Gráfico 20 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero – Brasil – 2001

Fonte: MEC/Inep.

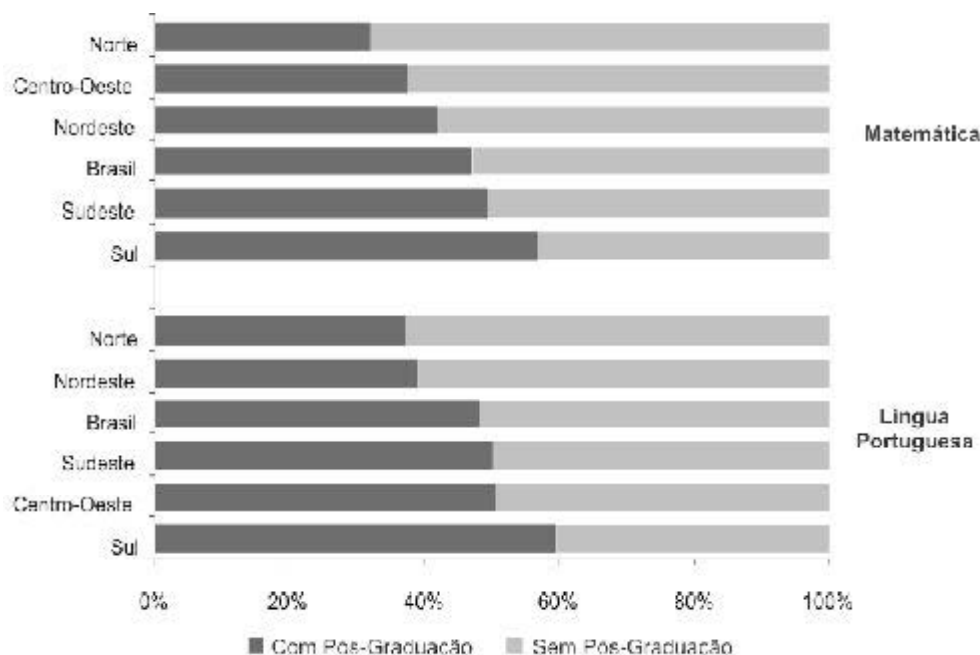


Gráfico 29 – E. Fundamental – 8ª série – Distribuição percentual dos professores com e sem pós-graduação por disciplina – Brasil e regiões – 2001

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Pós-graduação inclui extensão, aperfeiçoamento, especialização e mestrado.

Tabela 30 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o nível de pós-graduação e a unidade geográfica – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Unidade Geográfica	Pós-graduação do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM
Brasil	Extensão	2,8	4,6	2,8	2,6	2,7	5,3
	Aperfeiçoamento	4,8	6,9	3,4	4,9	6,6	7,6
	Especialização	22,7	34,9	38,7	22,9	36,3	33,0
	Mestrado	0,7	1,8	4,2	0,8	1,4	1,7
	Doutorado	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,2
Norte	Extensão	6,7	1,4	2,5	5,6	1,6	2,9
	Aperfeiçoamento	2,3	3,5	3,5	2,9	10,1	13,4
	Especialização	7,3	31,7	27,5	7,8	18,8	18,9
	Mestrado	0,4	0,5	0,1	0,4	1,4	2,1
Nordeste	Extensão	3,7	1,8	2,9	3,8	3,3	4,3
	Aperfeiçoamento	3,7	6,1	6,3	4,8	5,2	8,0
	Especialização	14,6	30,3	36,2	14,9	31,7	31,9
	Mestrado	0,5	1,0	2,8	0,6	1,6	0,4
Sudeste	Extensão	2,8	6,4	3,6	2,7	3,0	7,0
	Aperfeiçoamento	5,1	8,9	3,0	4,8	8,4	7,3
	Especialização	21,9	32,7	38,3	22,3	36,0	28,8
	Mestrado	0,7	2,0	6,6	0,9	1,7	1,3
Sul	Extensão	1,3	6,4	1,2	0,3	1,1	2,1
	Aperfeiçoamento	3,9	4,8	1,2	3,9	2,7	3,4
	Especialização	34,2	45,1	66,6	34,2	62,2	57,2
	Mestrado	1,5	3,5	2,6	1,1	0,6	3,7
Centro-Oeste	Extensão	1,2	1,9	4,3	1,9	2,6	5,5
	Aperfeiçoamento	9,1	4,7	5,6	8,9	4,8	10,9
	Especialização	34,4	42,8	48,8	33,1	29,3	35,3
	Mestrado	0,2	1,0	4,0	0,3	0,9	3,0

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O percentual de professores com nível de doutorado somente foi computado, para o Brasil, devido a sua baixa ocorrência.

A ampla maioria dos professores avaliados no Saeb nas três séries pesquisadas alegou ter participado de, pelo menos, alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, conforme Tabela 31. Há uma pequena tendência de queda de participação em atividades de formação continuada, à medida que a série aumenta.

Os dados da Tabela 32 que buscam relacionar a participação dos professores em cursos de pós-graduação com o desempenho dos alunos no Saeb mostram que, de uma forma geral, este impacto é positivo, em especial para aqueles que possuem mestrado ou doutorado e ministram a disciplina de Língua Portuguesa. Há, sempre, contudo, que se olhar com muita cautela esses dados, pois como não há um controle sobre o perfil dos alunos, o que o desempenho pode estar captando não é um efeito da melhor qualificação do professor e sim

o fato de que professores mais qualificados tendem a lecionar para alunos com melhor nível socioeconômico e que, normalmente, já apresentam melhor desempenho no Saeb. Por outro lado, os cursos de formação continuada (última linha da Tabela 30), aparentemente apresentam pouco impacto no desempenho dos alunos, e isto significa que mudanças sensíveis devem ser feitas nesta área, pois, como vimos, boa parte dos professores participa desses cursos.

O Gráfico 30 mostra o que já havíamos comentado: há uma relação direta entre a formação docente e o nível socioeconômico dos alunos e este é um problema muito sério, se pretendemos construir um sistema educacional igualitário. O que os dados mostram é que os alunos que já são economicamente mais beneficiados também se beneficiam da presença de professores mais qualificados.

Tabela 31 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o tipo de formação continuada e a unidade geográfica – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Unidade Geográfica	Formação Continuada do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM	4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM
Brasil	Participou	89,5	86,9	84,6	89,5	81,0	80,1
	Não Participou	10,5	13,1	15,4	10,5	19,0	19,9
	Curso(s)	39,7	38,6	38,7	40,7	44,5	38,4
	Grupo de Estudos	19,3	12,4	9,5	19,8	21,6	12,6
	Projeto Interdisciplinar	14,1	18,3	23,1	14,1	15,4	24,2
	Seminário	10,0	12,3	11,4	10,1	11,0	6,6
	Oficina	11,5	14,2	11,2	12,2	13,3	11,4
	Outros	3,0	4,2	7,1	3,2	3,5	5,4
Norte	Participou	86,9	85,7	87,6	85,5	79,9	72,8
	Não Participou	13,1	14,3	12,4	14,5	20,1	27,2
Nordeste	Participou	86,3	84,8	81,2	86,2	77,1	73,8
	Não Participou	13,7	15,4	18,8	13,8	22,9	26,4
Sudeste	Participou	91,9	87,1	84,3	91,4	80,3	81,1
	Não Participou	8,1	12,9	15,7	8,6	19,7	18,9
Sul	Participou	93,5	92,1	89,9	94,4	93,0	92,7
	Não Participou	6,5	7,9	10,1	5,6	7,0	7,3
Centro-Oeste	Participou	89,7	85,4	83,2	90,7	76,4	75,1
	Não Participou	10,3	14,6	16,8	9,3	23,6	24,9

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O mesmo professor pode ter participado de mais de um tipo de formação continuada.

Tabela 32 – Proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo cursos de pós-graduação e formação continuada do professor – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Capacitação	Disciplina					
	Língua Portuguesa			Matemática		
	Série			Série		
	4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM	4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM
Sem pós-graduação	158,42	233,80	268,08	181,43	252,27	260,72
Extensão	171,69	245,83	275,64	190,43	269,72	277,31
Aperfeiçoamento	173,14	243,33	274,37	188,01	259,28	268,94
Especialização	170,88	238,49	275,35	190,90	257,98	267,11
Mestrado	180,05	262,74	299,59	187,75	261,81	282,08
Doutorado	178,94	281,43	308,19	176,75	-	355,25
Sem atividade de formação continuada nos últimos dois anos	161,50	235,81	264,71	172,17	247,40	261,49
Com atividade de formação continuada nos últimos dois anos	165,52	237,45	271,71	177,35	253,21	265,14

Fonte: MEC/Inep.

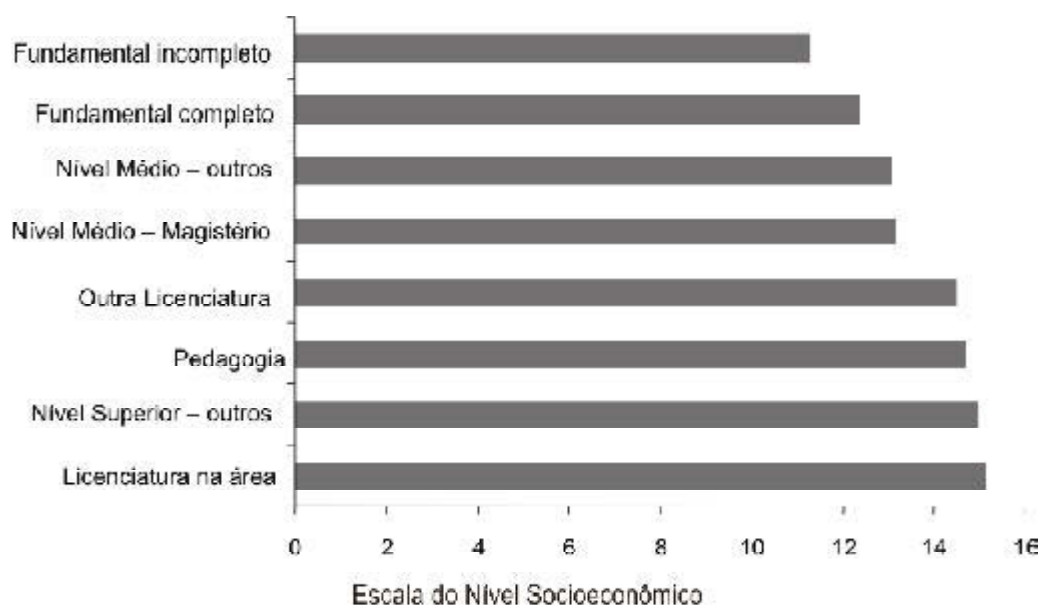


Gráfico 30 - Ensino Fundamental - 4ª série - Nível socioeconômico médio dos alunos, segundo o grau de formação do professor - Brasil - 2001

Fonte: MEC/Inep.

O resultado deste fato é mostrado na Tabela 34, que aponta que há uma relação forte entre a escolaridade do professor e o desempenho do aluno. Por isso há que se tomar muito cuidado com as políticas que buscam vincular prêmios e abonos para os docentes ao desempenho dos seus alunos em testes padronizados. O risco é que sejam beneficiados exatamente aqueles professores que já trabalham em melhores condições e com alunos que já possuem uma melhor cultura escolar em função da melhor escolaridade dos pais.

6. Condições do trabalho do professor

Reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla da pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor,

Tabela 33 - Distribuição percentual dos professores por escolaridade e série, segundo o salário do professor - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb/2001

Salário do Professor	4ª - EF			3ª - EF			3ª - EM		
	Escolaridade			Escolaridade			Escolaridade		
	Fundamental	Médio	Superior	Fundamental	Médio	Superior	Fundamental	Médio	Superior
Até R\$ 180	39,7	10,5	3,8	2,4	5,2	1,4	-	3,4	0,7
Entre R\$ 280 e R\$ 360	14,5	36,1	16,9	16,6	43,5	8,5	-	16,0	5,9
Entre R\$ 380 e R\$ 720	45,9	36,4	33,8	79,0	44,4	25,2	-	42,0	23,4
Entre R\$ 720 e R\$ 1.080	0,0	12,5	26,6	0,0	4,0	27,2	-	13,5	25,6
Entre R\$ 1.080 e R\$ 1.620	0,0	3,9	12,3	0,0	2,9	26,5	-	22,8	28,3
Entre R\$ 1.620 e R\$ 2.160	0,0	0,5	4,8	0,0	0,0	7,5	-	0,3	8,6
Entre R\$ 2.160 e R\$ 2.280	0,0	0,1	0,3	0,0	0,0	1,0	-	1,5	1,7
R\$ 2.280 ou mais	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	2,7	-	0,6	5,7

Fonte: MEC/Inep.

portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores. A maioria das pessoas reconhece esse fato. Infelizmente esse reconhecimento não se traduz nas condições de trabalho satisfatórias e na melhor remuneração desses profissionais.

Entre os fatores determinantes para o bom desempenho da função docente, pode-se destacar a infra-estrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, o tipo de gestão escolar, o projeto pedagógico, etc. As pesquisas básicas realizadas pelo Inep não permitem um diagnóstico detalhado desse tema. No entanto, serão abordados alguns aspectos que, certamente, influenciam no desempenho profissional do professor, e, conseqüentemente, no desempenho do aluno.

Considerando os dados do Saeb de 2001, observa-se que a maioria dos docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas. A Tabela 35 sugere que esses profissionais têm como atividade principal o

exercício do magistério. Essa hipótese se fortalece ainda mais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exatamente onde se concentram os docentes com formação superior. A jornada desses profissionais é preocupante, em especial na 3ª série do Ensino Médio em que quase 25% dos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas. Este fato provavelmente tem duas razões: 1) a falta de professores faz com que eles atuem em mais de um turno ou mesmo em mais de uma escola e, principalmente, 2) a necessidade de aumentar os rendimentos. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola.

Tabela 34 – Proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo o grau de formação do professor – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Grau de Formação do Professor	Disciplina					
	Língua Portuguesa			Matemática		
	Série			Série		
	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM
Fundamental incompleto	128,61	-	-	137,85	-	-
Fundamental completo	158,64	-	-	183,00	-	-
Nível Médio – Magistério	157,74	218,94	237,22	170,40	223,45	237,72
Nível Médio – outros	156,93	228,55	247,85	169,66	235,84	269,01
Pedagogia	174,06	220,80	256,77	184,65	236,09	256,25
Licenciatura na área	178,39	239,61	272,77	188,92	249,55	264,53
Outra Licenciatura	175,40	235,36	260,45	185,51	241,76	267,10
Nível superior – outros	174,48	234,90	279,61	185,53	242,38	266,28

Fonte: MEC/Inep.

O número médio de alunos por turma pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino, conforme descrito na Tabela 36. Na Creche, por exemplo, observa-se a média de quase 18 alunos por turma.

No Ensino Médio essa medida é de mais de 37, sendo que 20,4% das turmas desse nível de ensino, em termos nacionais, possuem mais de 40 alunos. As Regiões Norte

e Nordeste possuem as maiores médias de alunos por turma. Esse fato decorre principalmente de uma tentativa de reduzir os custos educacionais, uma vez que o salário do professor é o componente de maior peso nos mesmos. O Fundef, que vincula o repasse de recursos a um valor per capita, tende também a induzir um inchaço das turmas como forma de fazer o dinheiro “ren-

der". O problema destas políticas é que, ao final, o barato sai caro, pois a consequência natural das salas cheias é a evasão e a repetência dos alunos. Pela Tabela 36 fica evidente o caráter discriminatório de nosso sistema de ensino quando percebemos que a rede privada trabalha com uma relação alunos por turma bem menor que aquela da

rede pública. Mais uma vez o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade quando seria uma de suas funções minorá-las. Obviamente, o professor quando atua na escola pública encontra também uma condição de trabalho, no que se refere a este indicador, pior do que quando ministra aulas no setor privado.

Tabela 35 – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo a carga horária semanal e a unidade geográfica – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

Unidade Geográfica	Carga Horária Semanal	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM	4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM
Brasil	Até 10 horas	3,6	3,5	2,2	3,4	1,6	1,3
	Até 20 horas	42,2	21,4	19,3	42,6	18,4	20,0
	Até 30 horas	17,2	24,4	19,7	18,1	23,6	23,3
	Até 40 horas	29,5	32,3	34,3	28,2	34,1	31,5
	Mais de 40 horas	7,5	18,5	24,4	7,6	21,9	23,9
Norte	Até 10 horas	2,3	4,5	0,0	2,9	2,4	0,7
	Até 20 horas	47,3	29,0	43,6	50,8	27,6	30,6
	Até 30 horas	5,8	21,1	37,3	6,1	22,9	14,6
	Até 40 horas	34,9	27,6	9,2	29,3	26,2	21,2
	Mais de 40 horas	9,8	17,8	10,0	10,8	20,9	32,9
Nordeste	Até 10 horas	4,0	4,0	0,0	4,0	2,5	2,1
	Até 20 horas	49,7	27,4	28,0	49,2	28,6	22,2
	Até 30 horas	9,5	18,1	43,3	10,5	18,1	19,3
	Até 40 horas	31,6	33,8	8,1	30,4	27,7	27,0
	Mais de 40 horas	5,2	16,8	20,6	5,9	23,1	29,3
Sudeste	Até 10 horas	4,0	3,4	0,0	3,7	0,8	0,6
	Até 20 horas	37,2	20,2	42,5	37,8	14,6	19,2
	Até 30 horas	31,3	26,4	32,2	31,8	26,9	27,2
	Até 40 horas	17,6	28,4	5,8	17,8	36,0	32,4
	Mais de 40 horas	9,9	21,6	19,5	9,1	21,8	20,6
Sul	Até 10 horas	3,1	1,6	0,0	2,1	2,8	2,5
	Até 20 horas	37,2	12,3	24,1	38,6	10,7	17,7
	Até 30 horas	6,4	27,5	25,0	6,9	20,5	17,2
	Até 40 horas	48,6	43,1	30,7	46,5	45,8	42,5
	Mais de 40 horas	4,6	15,6	20,2	5,9	20,2	20,2
Centro-Oeste	Até 10 horas	2,1	4,7	0,0	2,5	0,2	1,7
	Até 20 horas	32,9	18,9	20,8	35,1	13,3	9,2
	Até 30 horas	18,1	30,7	33,3	19,2	29,9	32,0
	Até 40 horas	36,7	32,3	15,7	34,1	33,6	27,5
	Mais de 40 horas	10,2	13,3	30,2	9,2	22,9	29,6

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 36 – Número médio de alunos por turma segundo o nível de ensino e dependência administrativa – Brasil e regiões – 2002

Nível de Ensino	Número Médio de Alunos por Turma							
	Brasil			Regiões Geográficas				
	Total	Rede		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Pública		Privada						
Creche	17,8	21,1	14,1	26,3	23,7	15,7	15,7	18,4
	21,1	24,2	15,5	25,3	21,1	21,3	19	20,4
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª	26,3	27,9	18,6	28,4	25,3	27,8	23,8	24,9
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª	32,4	33,4	26,6	33,7	33,4	33,2	28,7	30,9
Ensino Médio	37,2	38,0	32,6	38,6	39,7	37,2	33,2	35,9

Fonte: MEC/Inep.

Em relação à localização das escolas, os estabelecimentos rurais, em geral, possuem uma média menor de alunos por turma quando comparados com os estabelecimentos urbanos, conforme descrito na Tabela 37. Em princípio, isso poderia sugerir um diferencial de qualidade a favor das escolas rurais. Cabe ressaltar, no entanto, que essa condição deve-se muito mais à distribuição espacial dos alunos nas escolas rurais ser fragmentada em estabelecimentos de pequeno porte, boa parte deles multisseriados, ao passo que alunos que

estudam em escolas urbanas concentram-se predominantemente em escolas de médio ou grande porte.

Em relação à infra-estrutura e aos recursos oferecidos pela escola, pode-se observar que esses variam bastante por rede e em nível regional, conforme descrito na Tabela 39. Enquanto 80% das funções docentes da rede privada atuam em escolas com biblioteca, na rede pública esse índice é de 55%. Com relação a laboratório de informática, a relação é de 64% versus 26%, relação similar no que se refere ao acesso à Internet. A desproporção de

Tabela 37 – Número médio de alunos por turma segundo o nível de ensino e localização – Brasil – 2002

Nível de Ensino	Localização	
	Rural	Urbana
Creche	22,7	17,4
Pré-Escola	20,4	21,2
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª	22,5	26,9
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª	28,6	33,0
Ensino Médio	31,5	37,3

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 38 – Distribuição do tamanho das turmas por nível de ensino segundo categorias – Brasil – 2002

Tamanho da Turma	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
Até 10 alunos	3,1	1,2	0,6
Mais de 10 até 20 alunos	21,6	9,7	3,7
Mais de 20 até 30 alunos	59,9	36,4	23,0
Mais de 30 até 40 alunos	15,2	46,3	52,2
Mais de 40 alunos	0,3	6,4	20,4

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 39 – Percentual de funções docentes segundo a infra-estrutura disponível na escola – Brasil – 2002

Infra-Estrutura Disponível	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
	Biblioteca	54,9	79,7	42,2	71,5	33,7	75,4	65,4	81,9	78,5	82,5	54,9
Lab. de Informática	25,9	64,2	12,9	51,6	11,9	49,3	37,9	71,5	34,0	68,3	19,2	65,0
Lab. de Ciência	19,5	46,2	6,2	26,8	5,8	29,5	27,4	53,7	37,6	58,7	13,1	39,4
Quadra de Esportes	51,6	67,0	38,9	62,6	26,4	56,9	67,4	71,7	67,6	69,1	58,7	68,3
Sala para TV/Vídeo	37,5	63,2	28,8	52,3	25,0	51,5	47,8	69,2	43,8	69,1	32,5	57,6
TV /Vídeo/Parabólica	64,7	24,2	53,3	32,6	51,0	21,9	74,7	23,7	68,8	28,3	74,2	23,7
Microcomputadores	62,6	88,5	43,9	82,5	32,8	76,1	78,5	93,9	83,2	91,7	78,2	92,2
Acesso à internet	27,0	66,9	6,8	55,8	10,2	45,1	48,1	75,3	20,5	72,3	18,2	67,2
Água	99,5	100,0	99,3	100,0	98,8	99,9	98,9	100,0	99,9	99,8	99,8	100,0
Energia Elétrica	96,4	100,0	86,9	96,8	93,0	99,9	98,5	100,0	99,7	100,0	98,6	100,0
Esgoto Sanitário	97,8	99,9	92,0	99,7	96,0	99,7	98,6	100,0	99,7	100,0	99,2	99,7
Sanitário Dentro ou Fora	95,6	97,7	92,6	96,5	93,1	97,2	97,1	98,0	97,9	98,0	96,5	97,6

Fonte: MEC/Inep.

recursos mantém-se quando olhamos para a presença de laboratório de ciências: 46% na privada contra 20% na pública. Esses poucos indicadores deixam claro o quanto as condições que o professor encontra para realizar o seu ofício em uma escola pública são piores que aquelas encontradas na rede privada, muito embora essas últimas também deixem muito a desejar, assim como o fato de possuir um bem ou serviço não assegura a sua utilização já que é muito comum encontramos em escolas públicas ou privadas bibliotecas e laboratórios pouco utilizados.

As discrepâncias entre as redes aparecem também entre regiões. Assim, enquanto na Região Sul 78% das funções docentes atuam em escolas públicas que possuem biblioteca, 34% que possuem laboratórios informática e 38% laboratórios de ciências, na Região Nordeste esses índices são de, respectivamente, 34%, 12% e 6%. Cabem, aqui, as mesmas observações feitas no parágrafo anterior quanto às diferenças entre as condições de exercício profissional. Um professor do Nordeste terá muito mais dificuldade que seu colega do Sul em oferecer um ensino de boa qualidade aos seus alunos, mesmo supondo um nível de qualificação equivalente.

7. Conclusão

Apesar de o Brasil ainda carecer de um levantamento exaustivo que defina com clareza o perfil de seu professor, lacuna que agora será sanada com o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com divulgação para este ano, os dados aqui apresentados já nos apontam vários indicadores extremamente úteis para o delineamento de políticas públicas para a área.

O primeiro aspecto a se comentar é que houve uma grande redução no número de professores leigos atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como um aumento significativo no percentual de docentes da educação básica com formação de nível superior. Contudo, apenas 57% dos docentes que atuavam na Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, possuíam formação em nível superior, que seria aquela ideal. Por outro lado, dada a tendência de crescimento delineada pelo Plano Nacional de Educação, haverá uma grande necessidade de

professores, com nível superior, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A boa notícia é que houve um grande incremento no ingresso de alunos nos cursos de licenciatura, assim como no número de concluintes. Este incremento, contudo, não suprirá a necessidade dos sistemas, em especial, nas áreas de física e química que precisariam de uma política específica destinada a ampliar o número de vagas nas instituições de nível superior e a assegurar que os concluintes se encaminhem à atividade docente. Outro setor que necessita de uma política de estímulo especial é a educação rural que apresenta sérios problemas de qualificação de seus professores com um número ainda elevado de professores leigos e um pequeno contingente de docentes com nível superior.

Tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. Para tanto, contudo, é preciso que o magistério, entre outras coisas, seja uma profissão com remuneração atraente. Ora, os dados do IBGE mostram com clareza que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. Um professor que atua no nível médio ganha, em média, quase a metade da remuneração de um policial civil e um quarto do que ganha um delegado de polícia. E, por sua vez, como o salário dos professores é o índice de maior peso no cálculo do custo de um aluno e como a maioria dos professores da educação básica encontra-se na rede pública, totalizando 85% das funções docentes, percebe-se a necessidade de uma política de financiamento da educação que vá muito além dos recursos atualmente destinados. Se, de fato, o País deseja atrair e manter os bons profissionais no magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial.

As estatísticas mostram também que a docência na educação básica é uma atividade majoritariamente feminina, o que implica que a questão de gênero não pode ser ignorada como ocorre, mas incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área.

Constata-se, também, que, apesar de uma boa parte dos professores participar de cursos de formação continuada, o percentual daqueles que cursaram uma pós-graduação,

mesmo que na modalidade *lato sensu*, ainda é pequeno. Pior do que isto, os resultados do Saeb parecem indicar que a frequência a estes cursos de formação continuada pouco afeta o desempenho dos alunos, o que indica a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área e, eventualmente, reorganizar esses cursos, redefinindo seus objetivos e métodos.

Outro elemento importante que este estudo mostra é que a metade dos professores das áreas de língua portuguesa e matemática, em especial nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assume jornadas de trabalho acima de 30 horas semanais (um quinto acima de 40 horas). É evidente que esta duração de jornada, que envolve, na prática, o trabalho semanal com, pelo menos, uma centena de alunos, compromete a qualidade do trabalho docente e reflete-se no baixo índice de aproveitamento dos alunos. No mesmo sentido os indicadores confirmam também uma elevada relação aluno por turma. Constatase que mais de 15% das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem mais de 30 alunos, assim como mais da metade das turmas das séries finais deste mesmo nível de ensino. No Ensino Médio a situação é mais crítica: um quinto das turmas possui mais de 40 alunos.

Condição fundamental, embora não suficiente para um ensino de boa qualidade, é a existência de uma estrutura adequada de equipamentos. Aqui o que se constata é que quase a metade dos professores da rede pública leciona em escolas sem bibliotecas; quatro quintos em escolas que não possuem laboratório de ciências e três quartos em escolas que não possuem laboratório de informática. No setor privado esses números, embora também ruins, o que coloca em dúvida a propalada qualidade do setor, são bem melhores que aqueles apresentados pelas escolas públicas. Esse último fato chama a atenção para outro aspecto: há uma grande discrepância entre as redes e entre as diferentes regiões do País no que se refere aos recursos didáticos colocados à disposição dos professores para que possam exercer seu ofício. Assim é que

apenas um terço dos docentes que atuam na rede pública da Região Nordeste trabalha em escolas com biblioteca, menos da metade do índice da Região Sul. O mesmo vale para a presença de laboratórios de informática ou de ciências. Esta desigualdade que marca como uma lei de ferro o sistema educacional brasileiro nos faz perguntar sobre até que ponto esse sistema cumpre o mandamento mais importante da Constituição Federal que estabelece que todos são iguais perante a lei.

Mudar essa lógica significa mudar o papel da União, dos Estados e dos municípios no financiamento da educação no País, significa repactuar a federação. Hoje no Brasil, e o Fundef mostrou isso com clareza, os recursos financeiros fornecidos pela vinculação constitucional não asseguram um patamar mínimo de qualidade para a maioria das escolas brasileiras, assim como não garantem um padrão mínimo de equidade entre as redes pública e privada e entre as diferentes regiões do País.

Uma escola de qualidade pressupõe um professor qualificado, com um salário compatível com seu nível de formação, requer ainda uma jornada de trabalho que garanta, de preferência, a dedicação exclusiva a uma escola, com turmas não superiores a 30 alunos e com recursos didáticos que incluam, pelo menos, uma biblioteca com profissional habilitado, um laboratório de ciências e de informática e um kit de material didático para o aluno e para o professor. Uma escola dessas não é barata, mas lembrando Anísio Teixeira, um projeto desses

É custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado, pois não há preço para a sobrevivência. E (...) todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível.¹

Se essa frase, pronunciada por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), já era verdadeira em 1950, o que dizer hoje?

¹ Teixeira, 1950, citado por BASTOS, Zélia. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades*. Bahia: Fundação Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia, Escola Parque, 2000.

Abstract

It presents a general diagnosis about the situation of basic education teachers in the Country, with basis on sources of existent data. The presented indicators point that, if much has been done on the improvement of teachers' qualification, there is still much to do concerning this aspect and, especially, the improvement on their work conditions and on their wages as well as on the infrastructure of schools.

Keywords: valorization; education; job market; work conditions; monthly medium revenue; public politics.

Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Carolina Pingret de Sousa, James Richard S. Santos, João Vicente Pereira, José Marcelino de Rezende Pinto, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira, Márcio Correa de Mello e Vanessa Néspoli são membros da equipe da Diretoria de Disseminação e Tratamento de Informações Educacionais (DDTIE) do Inep.

Vestibular: vagas, inscritos e ingressos

A expansão do sistema educacional brasileiro pode ser observada não apenas pelo aumento do número de ingressos no ensino fundamental mas, sobretudo, pela mobilidade decorrente da melhoria do fluxo de alunos no ensino fundamental que tem promovido cada vez mais alunos para o segundo ciclo da educação básica obrigatória e a decorrente ampliação da demanda no ensino médio e, como consequência natural, o aumento do número de concluintes.

Para se ter uma idéia desse processo, basta observar que, em 2001, o número de concluintes do ensino médio superou a marca histórica de 1,8 milhão de alunos, um crescimento de 180% em uma década. Esse fenômeno tem ampliado o estoque de potenciais candidatos que, após 11 anos de escolaridade, buscam inserção no mercado de trabalho ou aspiram continuar seus estudos. Nessa perspectiva, o ensino superior é procurado por boa parte desse contingente, somado aos que concluíram o ensino médio em anos anteriores e que ainda buscam inserção profissional, quer seja no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos.

A Tabela 1 anexa mostra três números básicos sobre o mais tradicional processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino superior no Brasil: o vestibular. Essas informações serão analisadas sob as seguintes dimensões: temporal, regional e por categoria administrativa da instituição. Os resultados trazem alguns números reveladores e munícia os formuladores de políticas para uma reflexão sobre o tema na busca de alternativas para os problemas revelados pelos números aqui apresentados.

Quanto à oferta de vagas

No período analisado, o número de vagas nos vestibulares no Brasil cresceu mais de 200%, é quase 1,6 milhão de vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Cabe observar que o número de vagas oferecidas já corresponde a 86% do número de concluintes de ensino médio. Pouco mais de 72% das vagas oferecidas concentram-se em duas regiões do País, Sul e Sudeste. Menos de 17% dessas vagas foram oferecidas pelas instituições públicas. O Nordeste é a região com maior participação da rede pública no número de vagas oferecidas, 35,7% das vagas naquela região foram oferecidas pelas instituições públicas. Por outro lado, a rede pública na Região Sudeste tem uma participação de pouco mais de 10%. Reflexo da concentração das instituições privadas nas regiões mais desenvolvidas economicamente.

Quanto à demanda

O número de candidatos inscritos cresceu bem menos que o número de vagas oferecidas. Em 1991, eles foram 1,9 milhão e, em 2002, mais de 4,6 milhões de aspirantes ao ensino superior. Um crescimento da ordem de 133%. A demanda foi da ordem de 2,9 candidatos por vaga em 2002. Fato interessante a observar é que, enquanto a demanda por vaga no conjunto das regiões Sul e Sudeste foi de 2,5 candidatos por vaga, no conjunto das Regiões Norte e Nordeste foi quase o dobro, 4,5. Se por um lado o Nordeste brasileiro concentra menos de 14% das vagas oferecidas, por outro, detém mais de 18% dos candidatos. Estes dois fatos podem ser explicados pela maior participação da rede

pública naquela região do País, isto é, a rede pública tem uma participação superior a 58% das matrículas.

Enquanto a rede pública tem uma participação da ordem de 30% das matrículas no ensino superior no Brasil, mais da metade dos 4,6 milhões de postulantes ao Ensino Superior tentou uma vaga na rede pública em 2002. Isto faz com a disputa na rede pública seja de quase 10 candidatos por vaga, enquanto na rede privada esta razão é de pouco mais de 1,6 candidato para cada vaga oferecida.

Quanto ao número de ingressantes

O número de ingressantes nas instituições de ensino superior no Brasil por meio do vestibular teve um aumento no período superior a 156%, passando de 426 mil em 1991 para mais de 1 milhão de 2002. A rede privada foi a grande responsável pela magnitude desse número, ou seja, teve um crescimento de 197%, enquanto na rede pública o crescimento foi de apenas 75%. Com isso, a rede pública passa a responder, em 2002, por apenas 23% dos ingressantes, enquanto em 1991, eles respondiam por 33% do total. Esses números sinalizam para uma

tendência privatizante ascendente nos próximos anos, o que é preocupante, dado o patamar já alcançado pelo setor. Outro dado de grande impacto é o que aponta que, muito embora tenha sido oferecida, em 2002, quase 1,6 milhão de vagas, o número de ingressantes foi de apenas 1,1 milhão, ou seja, 495 mil vagas não foram preenchidas, sendo que 97,5% delas pertenciam à rede privada. Mesmo na rede pública, mais de 12 mil vagas não foram preenchidas pelo vestibular. A Tabela 2 mostra a distribuição dessas vagas não-preenchidas em 2002 por área e categoria administrativa das instituições nas diferentes regiões do País.

Mais informações

Mais informações sobre a educação no Brasil nos últimos anos podem ser obtidas em recente publicação do Inep, intitulada *Educação no Brasil na Década de 90*, onde estão reunidos e sintetizados os principais indicadores educacionais do País nesse período. Os dados, produzidos a partir das avaliações e dos levantamentos censitários, de todos os níveis e modalidades de ensino, e os principais indicadores educacionais do IBGE podem ser consultados até o nível regional. O endereço para consulta é www.inep.gov.br.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tabela 1 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular em cursos de graduação presenciais – Brasil, regiões geográficas e categoria administrativa – 1991/2002

(Continua)

Regiões Geográficas/ Categoria Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000	2002
Brasil - Total						
Vagas Oferecidas	516.663	574.135	634.236	776.031	1.100.224	1.590.699
Candidatos Inscritos	1.985.825	2.237.023	2.548.077	2.858.016	3.826.293	4.840.608
Ingressos	426.558	463.240	513.842	651.353	829.706	1.095.686
Norte						
Vagas Oferecidas	12.514	17.542	18.831	22.454	45.960	69.334
Candidatos Inscritos	86.243	113.367	118.115	136.047	206.232	455.186
Ingressos	12.344	16.537	17.413	21.218	40.823	64.546
Nordeste						
Vagas Oferecidas	64.498	67.992	76.055	90.556	139.943	222.676
Candidatos Inscritos	328.403	358.507	429.567	474.844	701.598	947.935
Ingressos	53.929	65.094	65.773	84.482	122.432	179.621
Sudeste						
Vagas Oferecidas	316.568	351.460	390.566	469.728	614.451	862.543
Candidatos Inscritos	1.094.952	1.270.142	1.397.899	1.482.139	1.950.585	2.147.030
Ingressos	252.426	265.442	298.075	369.777	422.354	535.809
Sul						
Vagas Oferecidas	90.938	101.340	106.400	138.023	204.213	286.952
Candidatos Inscritos	332.349	334.039	420.844	527.746	633.154	741.753
Ingressos	78.879	83.534	94.132	124.882	164.189	213.631
Centro-Oeste						
Vagas Oferecidas	32.145	35.801	42.384	55.270	204.213	149.194
Candidatos Inscritos	143.878	160.968	181.652	237.240	633.154	448.704
Ingressos	29.980	32.633	38.449	51.194	164.189	112.079
Brasil - Rede Pública						
Vagas Oferecidas	162.506	177.453	183.513	205.725	95.657	263.572
Candidatos Inscritos	1.015.247	1.292.369	1.384.643	1.591.283	334.724	2.491.016
Ingressos	142.857	159.786	166.494	196.365	79.908	251.066
Norte						
Vagas Oferecidas	8.805	12.297	10.901	12.276	237.982	20.264
Candidatos Inscritos	72.607	95.405	93.997	110.218	2.140.387	360.204
Ingressos	8.712	11.608	10.180	11.908	227.157	19.729
Nordeste						
Vagas Oferecidas	42.368	44.031	47.099	53.732	23.196	79.388
Candidatos Inscritos	239.932	284.053	321.410	366.035	148.708	576.851
Ingressos	33.548	36.188	39.451	51.471	20.964	76.110
Sudeste						
Vagas Oferecidas	58.807	65.606	66.474	72.150	67.740	93.065
Candidatos Inscritos	424.398	614.737	619.728	664.017	542.966	982.405
Ingressos	51.284	59.794	61.071	67.491	66.486	86.169
Sul						
Vagas Oferecidas	39.622	41.663	43.390	51.090	81.564	45.972
Candidatos Inscritos	200.573	207.599	256.850	326.028	911.800	377.666
Ingressos	37.533	38.718	41.549	49.198	76.269	44.615

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tabela 1 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular em cursos de graduação presenciais – Brasil, regiões geográficas e categoria administrativa – 1991/2002

(Conclusão)

Regiões Geográficas/ Categoria Administrativa	1991	1994	1996	1998	2000	2002
Brasil - Rede Pública						
Vagas Oferecidas	162.506	177.453	183.513	205.725	237.982	263.572
Candidatos Inscritos	1.015.247	1.292.369	1.384.643	1.591.283	2.140.387	2.491.016
Ingressos	142.857	159.786	166.494	196.365	227.157	251.066
Centro-Oeste						
Vagas Oferecidas	12.908	13.856	15.649	16.477	23.733	24.883
Candidatos Inscritos	77.737	90.575	92.658	124.987	175.511	193.890
Ingressos	11.780	13.478	14.243	18.297	23.100	24.443
Brasil - Rede Privada						
Vagas Oferecidas	354.157	396.682	450.723	570.306	862.242	1.327.127
Candidatos Inscritos	970.578	944.654	1.183.434	1.266.733	1.685.906	2.149.592
Ingressos	283.701	303.454	347.348	454.988	602.549	844.620
Norte						
Vagas Oferecidas	3.709	5.245	7.930	10.178	22.764	49.070
Candidatos Inscritos	13.636	17.962	24.118	25.831	57.524	94.982
Ingressos	3.632	4.929	7.233	9.310	19.859	34.817
Nordeste						
Vagas Oferecidas	22.132	23.981	28.956	36.824	72.203	143.288
Candidatos Inscritos	88.471	74.454	108.157	108.809	158.632	271.084
Ingressos	20.381	28.906	28.322	33.011	55.946	103.511
Sudeste						
Vagas Oferecidas	257.761	285.854	324.092	397.578	532.887	769.478
Candidatos Inscritos	670.554	655.405	778.171	818.122	1.038.785	1.164.625
Ingressos	201.142	205.648	237.004	302.286	346.085	449.640
Sul						
Vagas Oferecidas	51.316	59.677	63.010	86.933	162.464	240.980
Candidatos Inscritos	131.776	126.440	163.994	201.718	271.752	364.087
Ingressos	41.346	44.816	52.583	75.484	123.851	169.016
Centro-Oeste						
Vagas Oferecidas	19.239	21.945	26.735	38.793	71.924	124.311
Candidatos Inscritos	66.141	70.393	88.994	112.253	159.213	254.814
Ingressos	17.200	19.155	24.206	34.897	56.808	87.636

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Exclusivo outros processos seletivos: Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros tipos de seleção.

EDUCAÇÃO SUPERIOR
Tabela 2 – Vagas não preenchidas por vestibular em cursos de graduação presenciais, por áreas gerais, segundo a categoria administrativa e regiões geográficas – Brasil – 2002

Categoria Administrativa/ Regiões Geográficas	Áreas Gerais										
	Total Geral	Básicos/ Programas Gerais	Educação	Humanidades e artes	Ciências sociais, negócios e direito	Ciências, matemática e computação	Engenharia, produção e construção	Agricultura e veterinária	Saúde e bem-estar social	Serviços	
Total Geral	495.013	82	104.779	18.944	218.878	46.026	32.215	5.852	43.005	25.232	
Norte	14.739	-	2.639	619	7.491	774	1.019	626	841	894	
Nordeste	43.353	-	10.093	1.581	22.735	2.237	2.193	229	539	3.177	
Sudeste	326.734	62	82.127	19.095	141.782	43.237	53.253	3.354	34.342	15.547	
Sul	73.321	-	20.401	2.664	27.742	6.515	4.234	1.055	6.374	3.511	
Centro-Oeste	37.117	-	2.959	691	12.180	3.242	1.252	690	520	2.005	
Pública	12.506	6	6.641	793	2.642	957	572	117	650	128	
Norte	535	-	259	122	40	39	31	1	57	1	
Nordeste	6.279	-	2.626	14	155	42	43	73	69	69	
Sudeste	6.838	5	3.692	393	2.235	353	2.33	11	524	81	
Sul	1.357	-	459	248	184	104	114	35	7	69	
Centro-Oeste	640	-	408	38	302	37	43	11	-	-	
Privada	482.507	76	98.138	18.151	216.236	45.069	31.643	5.735	42.355	25.104	
Norte	14.203	-	2.693	481	7.241	731	552	622	534	893	
Nordeste	36.777	-	7.124	1.577	22.555	2.123	2.045	137	306	2.189	
Sudeste	319.599	59	64.486	12.702	139.512	25.877	29.276	3.595	32.593	12.498	
Sul	71.924	-	19.971	2.719	27.550	6.276	4.424	1.000	6.597	3.442	
Centro-Oeste	39.873	-	6.679	635	12.230	3.269	1.254	701	359	2.063	

Fonte: MEC/Inep.

A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep*

Marcus Vinícius
da Cunha

Palavras-chave: política
governamental, gestão
Kubitschek, centro de pesquisa
educacional.

Resumo

Descreve as atividades e o ideário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – órgãos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), durante o período 1956-1961. O objetivo é estabelecer algumas relações entre a atuação dos referidos órgãos e as principais características da administração Juscelino Kubitschek, particularmente no tocante à ideologia desenvolvimentista adotada no período.

1. Introdução

A primeira parte deste escrito dedica-se a abordar algumas das características mais relevantes da administração Juscelino Kubitschek – segundo estudiosos da área. Partimos do quadro político desenhado durante o período, analisamos o estilo administrativo da presidência, sua estratégia diante da política externa, as concepções ideológicas correntes durante a referida gestão e, finalmente, o tratamento dado às questões sociais – particularmente no tocante à Educação.

A segunda parte do trabalho é destinada a compreender a atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – órgãos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por sua vez ligado a Juscelino. O desenvolvimentismo juscelinista "significava manter o regime vigente, isto é, consolidar a segurança do sistema", e, assim, o apoio militar teria sido uma de suas bases de sustentação (Benevides, 1979, p. 190).

Fator de convergência tanto da aliança PTB-PSD quanto dos militares, a política econômico-administrativa do governo JK

teria sido o terceiro fator da estabilidade política no período em estudo, conforme Benevides (1979, cap. V). Tendo como eixo de sua administração o Programa de Metas, Juscelino enfatizava a industrialização do País. Tal ênfase administrativa sustentava-se no raciocínio de que o aumento da riqueza e da prosperidade – decorrente do avanço no âmbito industrial – não seria apropriado por grupos seletos da sociedade. Cardoso (1977, p. 78) observa que, de acordo com Juscelino Kubitschek, todos os componentes da sociedade seriam recompensados pelo progresso, tendo a "busca da prosperidade", portanto a "marca do social, e nesta a de toda a coletividade".

2. Tática administrativa

Buscando caracterizar a economia brasileira no período JK, Benevides diz que é este o momento de "consolidação da industrialização". É "quando se instala a indústria pesada, principalmente a automobilística, ao mesmo tempo em que a indústria de base ganha novo impulso com a instalação de novas indústrias siderúrgicas e o desenvolvimento

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio/ago. 1991.

acelerado da indústria de construção naval" (Benevides, 1979, p. 201-202). Quanto à política adotada por Juscelino nesse setor, Benevides observa que ocorre a "congregação da iniciativa privada – acrescida substancialmente de capital e tecnologia estrangeira – com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos através de planejamento". A atuação do governo, ainda segundo a autora, mostra que ele se coloca como "instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento econômico".

A resposta de Kubitschek a todos os problemas surgidos na área do desenvolvimento econômico encontra-se consubstanciada no Programa de Metas. Tal Programa e as medidas efetuadas pelo Executivo no sentido de cumpri-lo tornam-se "as políticas governamentais mais importantes desse período". Visando aumentar a produtividade dos recursos investidos e viabilizar a aplicação de novos recursos em atividades produtoras, o Programa de Metas tinha como objetivo maior e final a elevação do nível de vida da população. A concretização da esperança de um futuro melhor para todos seria uma consequência do aumento de empregos gerado pelo desenvolvimento econômico (Benevides, 1979, p. 209-210).

O Programa de Metas, voltado para a realização de objetivos tão amplos, incluía, portanto, 31 itens distribuídos em seis categorias: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e – a "meta-síntese" – a construção de Brasília (Benevides, 1979, p. 210; Vieira, 1985, p. 85).

O estabelecimento do Programa estava imbuído de uma mentalidade que privilegiava a racionalidade na administração pública. Sem a visualização prévia dos objetivos a serem alcançados e sem o perfilamento dos meios para atingi-los, seria impossível governar – tal seria a síntese do pensamento planificador de Juscelino. Vieira analisa que a "apologia da planificação" foi um recurso persistentemente utilizado durante toda a gestão JK. O presidente enfatizava que, pela primeira vez, havia "um plano nacional em execução no Brasil". Ao fim de seu mandato o Brasil teria ingressado na industrialização em bases modernas, sendo Brasília, "o ato inicial da revolução de desenvolvimento" (Vieira, 1985, p. 84) – o símbolo da racionalidade moderna, produto do pensamento que se antecipa à ação. O papel do Estado, nesse processo de ingresso na modernidade, seria o de garantir a eficiência e a produtividade do sistema,

cuidando para que os "pontos de estrangulamento" fossem eliminados. Daí a necessidade de diagnóstico preciso, objetivo e racional da situação (Cardoso, 1977, p. 169).

O Programa de Metas, visto no interior da política econômico-administrativa adotada por Kubitschek, aparece como uma peça implementada sem interferências significativas do Congresso e das agremiações políticas. Ocorre que, para obter o maior grau de racionalidade administrativa, o chefe do Executivo necessitava colocar em ação seu "estilo conciliatório" de governo, "pois – considera Benevides – uma reforma administrativa global levaria a uma confrontação direta com os interesses e as preocupações (amplamente representados no Congresso) da ainda florescente política de clientela". Certos órgãos da administração continuavam inalterados e atendendo aos interesses da política clientelista dos partidos representados no Congresso. Para implementar verdadeiramente a política desenvolvimentista, Juscelino criou uma administração paralela, utilizando-se de alguns órgãos já existentes – como a Cacex e o BNDE – e instituindo novos órgãos executivos ou de assessoria. Segundo Benevides (1979, p. 214 e 224), a administração paralela era "um esquema racional, dentro da lógica do sistema – evitando o imobilismo do sistema sem ter que contestá-lo radicalmente".

Cabe lembrar que tal recurso administrativo configurava o uso de "instrumentos extraconstitucionais, uma forma sub-reptícia de obter delegação de poderes para a realização do Programa de Metas". A autora observa que a continuidade do referido Programa "jamais teria sido possível se tivesse que passar pelos tradicionais processos de tramitação legislativa, caracterizados pelas longas negociações, entraves oposicionistas, etc." E atenta para o fato de que: "O esquema era racional e eficiente, mas ao manter as forças políticas sustentadoras do governo alheias ao processo decisório na política econômica aumentava gradativamente a preponderância do Estado sobre a sociedade civil" (Benevides, 1979, p. 225-226).

3. Auxílio do capital estrangeiro – OPA

A aceitação do capital estrangeiro por parte do governo Kubitschek teria sido, segundo Benevides (1979, p. 236), "a opção

mais eficaz para a implementação do Programa de Metas, devido às zonas de incerteza e à paralisia burocrática (morosidade no Congresso e ineficácia na administração pública)". Juntamente com o capital, o *know-how* dos países avançados seria incorporado ao nosso processo de desenvolvimento – esclarece Cardoso –, "tornando-o mais produtivo e mais eficiente, portanto mais rápido e menos oneroso". Acompanhando esse "mecanismo direto de implantação da técnica elaborada no estrangeiro", tornam-se importantes os "planos de assistência técnica", implementados, no referido período, "pela ONU, pela OEA e pelo Ponto IV", ainda segundo Cardoso (1977, p. 156).

Do ponto de vista do pensamento desenvolvimentista, o capital externo era visto como colaborador num processo que levaria o País à autonomia no âmbito do desenvolvimento, à sua "libertação econômica" – conforme expressões de Cardoso. A necessidade dos recursos estrangeiros existiria "até que e para que" o País alcançasse a "velocidade de arranque" para prosseguir com independência seu próprio ritmo (Cardoso, 1977, p. 83).

O apelo ao capital externo é analisado por Cardoso como estando envolvido pela idéia da luta contra a subversão. Parte-se do princípio de que o subdesenvolvimento é sinônimo de miséria e que miséria predispõe a aceitação de "ideologias estranhas". A solução para a vitória da democracia, portanto, estaria na industrialização e no desenvolvimento econômico, que trariam o bem-estar social a toda a população – e para isso a ajuda externa seria imprescindível. Auxiliar os países periféricos seria um esforço empreendido no sentido de defender o sistema democrático contra as ameaças provindas das "ideologias antidemocráticas", enfim, do comunismo (Cardoso, 1977, p. 106-109, 124, 127; Vieira, 1985, p. 71-73).

Todo esse ideário consubstanciou-se na Operação Pan-Americana (OPA) – a política externa desenvolvida pelo governo Kubitschek –, onde encontram-se formuladas explicitamente muitas das afirmações acima referidas. As razões que levaram o governo JK a desencadear a OPA podem ser buscadas na história das relações entre o Brasil – e de modo mais amplo a América Latina – e os Estados Unidos. De acordo com Lafer, após a Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos e União Soviética participam da divisão do mundo em zonas de influência – movimento que se dá no interior do

colapso do tradicional sistema de relações internacionais. O Brasil, aliado dos Estados Unidos durante a guerra, integrou o subsistema americano, cabendo-lhe a tarefa de participar da defesa desses interesses no contexto do conflito Leste-Oeste (Lafer, 1973, p. 88, 89).

Durante todo o Pós-Guerra persistiram tais relações, ficando o Brasil numa posição de parceiro incondicional dos Estados Unidos, com a incumbência de preservar – juntamente com os outros países – os interesses políticos do Ocidente no âmbito do hemisfério sul. A segunda metade da década de 50 marca, entretanto, uma mudança na percepção desses vínculos. Agravadas as condições econômicas dos países da América Latina – dentre eles o Brasil –, cresce a rejeição da atitude negligente dos Estados Unidos nesse setor. Segundo Malan (1984, p. 86), "As preocupações norte-americanas continuavam em outras partes do globo, e, quando referidas à América Latina, centradas em problemas de segurança". É no sentido de alterar esse quadro – e obter maior autonomia para o Brasil no sistema internacional – que o governo JK concebe a Operação Pan-Americana.

O grau da insatisfação frente aos Estados Unidos pode ser percebido quando da viagem do vice-presidente Nixon à América Latina. Violentas manifestações antiamericanas ocorreram, notadamente em Lima e Caracas, em maio de 1958. Este episódio – que motivou, segundo Bandeira (1973, p. 378-380), o envio de tropas norte-americanas para a região – gerou grande celeuma nos meios políticos, na imprensa e na opinião pública dos Estados Unidos. Tais fatos, segundo Malan (1984, p. 87), "tornaram palpável aos norte-americanos a extensão em que se haviam deteriorado as relações entre a América Latina e os EUA após mais de uma década de frustrações latino-americanas e uma atuação econômica delicada para a maioria dos países da região".

Referindo-se aos episódios envolvendo o vice-presidente Nixon, Kubitschek envia uma carta – naquele mesmo maio de 1958 – a Dwight Eisenhower. Embora qualificando as agressões a Nixon como atos de "simples minoria", JK considera que "não é possível esconder que, diante da opinião mundial, a idéia da unidade pan-americana sofreu sério prejuízo". Essa carta marca o início de uma sucessão de eventos que caracterizaram a tentativa do governo brasileiro no sentido de alterar suas relações com os Estados

Unidos. O documento pode ser considerado, assim, como o primeiro passo para a estruturação da OPA (*Revista Brasileira de Política Internacional*, 1958, p. 138-140).

Em discurso pronunciado em junho do mesmo ano, o presidente brasileiro expõe com maior clareza suas intenções. "Creio chegada a hora de um pronunciamento claro e sincero do Brasil em relação a alguns assuntos de política internacional", diz Juscelino abrindo seu pronunciamento diante de chanceleres estrangeiros.

Podemos encontrar nessa peça de oratório três elementos constituintes da OPA. O primeiro, a recusa – por parte dos brasileiros – em continuarem numa "atitude próxima ao alheamento, mais como assistentes do que como participantes do desenrolar de um drama em cujas consequências estaremos envolvidos como se nele tivéssemos atuado de forma ativa", disse Juscelino.

O segundo elemento que destacamos no referido discurso trata da insatisfação do Brasil diante da política de auxílio financeiro promovida pelos Estados Unidos desde o Pós-Guerra. Apresenta-se, então, um dos pontos-chave da política externa de JK, qual seja, a concepção de que o subdesenvolvimento dessas regiões, "não é um fenômeno apreciável somente em termos econômicos", pois sua manutenção torna difícil "difundir o ideal democrático e proclamar a excelência da iniciativa privada". Tais expressões significam, em última análise, que o subdesenvolvimento expõe os países da América Latina à influência da ideologia comunista.

E, finalmente, compondo o discurso de Kubitschek, encontra-se o corolário da Operação Pan-Americana, qual seja, a necessidade de investimentos públicos provindos dos Estados Unidos, "a fim de contrabalançar a carência de recursos financeiros internos e a escassez do capital privado" – medida que deveria ser acompanhada de programas de assistência técnica (*Revista Brasileira de Política Internacional*, 1958, p. 141-145).

As ações no sentido de tornar a OPA uma realidade caminharam rapidamente. Em 9 de agosto de 1958, vem à luz um *Aide-Mémoire*, elaborado pelo governo brasileiro e destinado aos governos das repúblicas americanas, numa tentativa de obter apoio para uma ação conjunta no âmbito da política internacional. Nesse documento encontram-se sumarizadas as linhas gerais da proposta brasileira pertinente à OPA cujos

temas indicamos acima. Ao lado da retórica das ideologias – a que já nos referimos –, algumas medidas econômicas são apontadas, como a "aplicação do capital privado dos países industrializados em áreas subdesenvolvidas ou semidesenvolvidas" e o "aumento de volume e facilitação das condições dos empréstimos das entidades internacionais de crédito público, ou criação, no plano interamericano, de órgão de financiamento visando ao mesmo objetivo".

Seguindo a mesma linha dos pronunciamentos anteriores de JK, o *Aide-Mémoire* elide a discussão das "razões numerosas e complexas" causadoras do "fenômeno do subdesenvolvimento". No documento, prefere-se uma abordagem pragmática do "fenômeno" em detrimento da compreensão de sua etiologia. Ao tratar da necessidade de reorientação do pan-americanismo – conforme praticado desde o Pós-Guerra –, o documento assinala que "não se poderia de boa-fé particularizar responsabilidades pela anemia crônica da América Latina" (*Revista Brasileira de Política Internacional*, 1958, p. 119-123).

4. Ideologia desenvolvimentista

Uma das facetas da ideologia desenvolvimentista – apontada por Cardoso – é a sua ênfase em deslocar o debate da área política para a econômica. Tomemos o caso referido acima a respeito das relações internacionais. A questão política do combate à subversão e ao comunismo e o problema – também político – da miséria em países como o Brasil obtêm uma mesma e única resposta, qual seja: é preciso industrializar o país, é preciso desenvolvê-lo economicamente.

Cardoso considera que, ao debate propriamente político, JK "opõe uma forte dose de pragmatismo e uma enorme ênfase na racionalidade". A fórmula adotada por Juscelino para a mobilização da opinião pública é a da "eliminação da polêmica em favor do tratamento técnico inclusive das questões mais controvertidas". Ainda segundo a autora, o tratamento dado por Kubitschek aos fatos "é sempre e sistematicamente empírico, sem, naturalmente, nenhuma explicitação da sua fundamentação" (Cardoso, 1977, p. 196-197).

No plano das nações e das regiões, a ideologia do desenvolvimentismo constata a diferença entre ricas e pobres, mais ou

menos adiantadas, porém, no âmbito social, parece não reconhecer grupos ou classes sociais com diferentes características. Conforme Cardoso (1977, p. 203) observa, "Parece que o desenvolvimento os aglutina todos, permitindo pensar não os grupos, mas a coletividade". Juscelino vincula os benefícios do desenvolvimento a todos, sem distinções, cabendo a todos, portanto, oferecer sua contribuição.

Visando promover o bem-estar social, eliminar as carências e as privações e favorecer sobremaneira os humildes, JK utiliza-se da conclamação de todos os brasileiros à união. Como observa Cardoso, deve prevalecer a harmonia entre capital e trabalho, com desacordos resolvidos às vistas da lei por meio das instituições competentes – o não cumprimento desse princípio colocaria em risco toda a coletividade. Segundo Cardoso (1977, p. 211-212), "cada um deve oferecer ao país aquilo de que dispõe, seja capital, seja trabalho" – ambos colocados, no interior da ideologia –, "no mesmo nível, como contribuições igualmente valiosas". De acordo com o discurso desenvolvimentista, portanto, pobres e ricos não estariam separados por limitações de classe social, sendo as diferenças entre uns e outros superáveis mediante o trabalho (p. 94).

Sendo, por um lado, inconformista e transformadora no tocante às condições presentes no País – pobreza, subdesenvolvimento, etc. –, a ideologia desenvolvimentista, por outro, é nitidamente conservadora, prezando a ordem acima de quaisquer outros requisitos. No plano da organização política da sociedade, não admite a organização de forças sociais que se oponham aos círculos dominantes, observa Cardoso. Tal impedimento, entretanto, não requisitava instrumentos repressivos propriamente ditos, mas sim "o fortalecimento dos mecanismos de coesão social generalizada", ou seja, a ênfase na adoção, por parte dos grupos dominados, do projeto político e econômico dos grupos dominantes – "apresentado como projeto nacional", como salienta a autora (Cardoso, 1977, p. 183-184; Vieira, 1985, p. 87). A tarefa da ideologia desenvolvimentista era conseguir, justamente, "uma disposição favorável" por parte da população para que esta se submetesse às exigências do planejamento juscelinista. Era necessário que tais exigências se transformassem numa convocação para participar do progresso e do engrandecimento nacional", analisa Cardoso (1977, p. 189).

Juscelino Kubitschek teria lançado mão de um ideário sobremaneira absorvente e sedutor, conseguindo transformá-lo num "recurso para a garantia da estabilidade do sistema, em termos de mobilização e legitimação", segundo Benevides. A autora nos dá um quadro dos diferentes setores da sociedade brasileira e das razões de sua cooptação pelo desenvolvimentismo juscelinista: tal ideário interessava à burguesia industrial por não enfatizar a intervenção estatal na economia; seduzia as Forças Armadas por estas considerarem o desenvolvimento como imprescindível para a defesa nacional; a classe trabalhadora via no desenvolvimento econômico a chave para um futuro melhor; as esquerdas não conseguiam elaborar "formulações práticas e programáticas em relação à economia nacional", ficando o debate, portanto, enfraquecido; o Partido Comunista, por defender uma política "de aliança e de conciliação" que levasse à "Revolução Burguesa" no Brasil, era atraído pelo ideário por considerá-lo expressão de uma etapa histórica a ser cumprida necessariamente (Benevides, 1979, p. 240).

5. Questões sociais: educação

Conforme vimos anteriormente, a grande ênfase do governo Kubitschek era centrada na industrialização. Como observa Cardoso (1977, p. 78), a finalidade das metas juscelinistas era a "valorização do homem", objetivo que, para ser atingido, passava por propostas especificamente voltadas para a industrialização, "com especial atenção para as necessidades infra-estruturais". Os ganhos sociais, no interior do pensamento desenvolvimentista, seriam consequência dos avanços no setor econômico. Segundo Vieira (1985, p. 86), o Programa de Metas – "resposta brasileira às propensões do capitalismo mundial da época" – promoveu a redução do conceito de desenvolvimento econômico à noção de industrialização, "sem se preocupar com a emancipação econômica ou com muitas questões políticas, sufocadas pelo tecnicismo".

As realizações da administração JK teriam se voltado prioritariamente para a edificação de grandes obras e para a "intensa capitalização do Brasil, em particular por meio do investimento estrangeiro", considera

Vieira. A economia teria prevalecido em detrimento da política social, e as "metas econômicas do governo federal não só conviveram com precárias condições de vida da maioria da população brasileira, como ainda permitiram ocultá-las, através da febre desenvolvimentista", diz o autor (Vieira, 1985, p. 127). O Programa de Metas privilegiava os chamados setores prioritários – energia, transporte, alimentação e indústria de base –, dando alguma relevância à formação técnica dos trabalhadores, incluída na meta referente à Educação. Este setor, assim como a Saúde Pública, a Habitação Popular, a Previdência Social e a Assistência Social, teria merecido atenção menor na política juscelinista (p. 128).

No tocante à política social de JK, interessa-nos particularmente destacar suas concepções a respeito da educação. Vieira nos dá um quadro do pensamento juscelinista neste setor. Diz o autor que em 1956 grande ênfase era colocada sobre as escolas técnico-profissionais, "onde se formariam empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica". A educação profissionalizante serviria para integrar o homem na almejada civilização industrial. Juscelino visualizava um ensino secundário com maiores possibilidades de opções, além da tradicional via de acesso ao ensino superior. Assim, "reconhecia a premente necessidade de aprimorar professores, técnicos, administradores e inspetores daquele nível de ensino", e, mais adiante, em 1958, valorizava a preparação de "técnicos de nível médio, para irem trabalhar na indústria, no comércio, na agricultura e mesmo no magistério primário". Ainda segundo Vieira (1985, p. 100-101), para Kubitschek os "estudos predominantemente intelectuais" deveriam ser reservados apenas àqueles jovens que demonstrassem possuir "vocaçào" para tal caminho. Assim, informa o autor, entre os anos de 1957 e 1959, os recursos federais destinados aos cursos industriais de nível médio sofreram uma quadruplicação.

Quanto ao ensino primário, Vieira observa que as preocupações de JK, embora tenham passado por certas referências profissionalizantes também nesse nível de ensino, centraram-se na necessidade de expansão das oportunidades de escolarização e na melhoria das condições de preparação dos professores. Vinculadas ao ensino primário encontravam-se as idéias relativas à erradicação do analfabetismo – que atingia

50% da população, segundo dados de Vieira. O autor considera que as ações de JK nesse sentido eram obstaculizadas pela priorização dada à destinação de recursos para a qualificação de mão-de-obra para as empresas – fator relevante para o desenvolvimento industrial (Vieira, 1985, p. 101).

Analisando particularmente os aspectos ideológicos envolvidos nas pretensões de transformação do sistema educacional no governo Juscelino Kubitschek, Cardoso aponta o fato de que a educação aparecia estreitamente vinculada ao desenvolvimento, como se fosse um instrumento a serviço deste. No interior do pensamento desenvolvimentista, estaria presente a idéia de que as transformações industriais em curso vão colocando necessidades e que o sistema de ensino deve ir sofrendo alterações para atendê-las. Trata-se de colocar a educação diante das necessidades concretas e não de ideais, o que revela a atitude "altamente pragmática" dessa ideologia (Cardoso, 1977, p. 178).

Cardoso enfatiza que a ideologia desenvolvimentista inclui uma atitude de fuga do academicismo no tocante à educação; a prioridade seria aproximar a escola da realidade do país, adequando a instituição às mudanças que essa realidade estaria sofrendo, ou seja, a escola deveria preparar os quadros para os novos postos de trabalho exigidos pelo desenvolvimento. Assim, a formação de recursos humanos tem, no governo JK, um sentido bem definido, qual seja, atender à demanda do mercado de mão-de-obra e auxiliar, assim, o desenvolvimento do País. Cardoso (1977, p. 178-180 e 213) observa, ainda, que as modificações pretendidas no setor educacional inserem-se, no corpo do pensamento desenvolvimentista, numa perspectiva voltada para a racionalização do trabalho. A formação técnico-profissional seria imprescindível para o adequado aproveitamento da abundância de recursos naturais do País, para o aumento da produtividade e para a "formação do capital nacional".

Embora assumindo papel tão relevante do ponto de vista das idéias desenvolvimentistas, os avanços no setor educacional não foram, segundo Vieira (1985, p. 103), além de promessas e de troços". Em todos os níveis de ensino, inclusive no tocante à alfabetização de adultos, os projetos governamentais eram "pouco vigorosos, para não dizer anêmicos". As medidas, apenas esparsas, acabavam por depender de cada unidade da Federação.

Mesmo no tocante ao ensino primário e ao ensino médio, o progresso foi "acanhado para um governo que assumia a educação profissionalizante nos dois níveis, como uma das condições de atingir o futuro de grandeza nacional". Quanto à aplicação de recursos financeiros na educação, o autor indica que "as despesas federais com o ensino e a investigação" sofreram uma elevação, sem, no entanto, contribuir para "transformar na essência a Educação no Brasil" (p. 106). Quanto ao investimento de capital externo no setor educacional, o autor informa que, ao contrário de outras áreas abrangidas pelo Programa de Metas do governo, não houve "qualquer aplicação de capital estrangeiro diretamente na educação" (p. 90).

6. Os centros de pesquisas educacionais

6.1 Origens

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – órgão do Ministério da Educação e Cultura – foi criado em 30 de julho de 1938, pela Lei Federal nº 580. Administrado já por Lourenço Filho e por Murilo Braga, respectivamente, encontrava-se o Inep, desde 1952, sob a gestão de Anísio Teixeira, quando foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) – instituído pelo Decreto Federal nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Subordinado ao Inep, o CBPE era dirigido também por Anísio Teixeira – que, aliás, ocupou o cargo durante todo o período abrangido por este estudo.

Em março de 1956, iniciou-se a publicação da revista *Educação e Ciências Sociais*, boletim do CBPE, periódico especializado "no setor de estudos e pesquisas sociais relacionados com a educação" – conforme consta no artigo de apresentação de seu primeiro número.

O mesmo Decreto Federal nº 38.460, acima referido, que instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criou também os Centros Regionais. Estes seriam sediados, previa o aludido Decreto, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRSP) passou a funcionar mediante convênio entre o Inep

e a Universidade de São Paulo, ficando a cargo do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O CRSP foi dirigido, durante todo o período em estudo, por Fernando de Azevedo.

Em junho de 1957, iniciou-se a publicação da revista *Pesquisa e Planejamento*, boletim do CRSP, periódico destinado a tornar conhecidas e respeitadas pelo público as atividades do Centro – conforme consta no artigo de apresentação do primeiro número da revista. Tendo servido, durante todo o período em foco, como órgãos oficiais de divulgação das pesquisas desenvolvidas pelos centros, dos estudos e projetos por eles levados a cabo e das reflexões dos educadores que os dirigiam ou que a eles se agrupavam, *Educação e Ciências Sociais* e *Pesquisa e Planejamento* indicam-nos o sentido das atividades do CBPE, do CRSP e daqueles que ali publicavam seus trabalhos.

6.2 As realizações educacionais

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar nas atividades CBPE e do CRSP é quanto aos seus esforços no setor da formação de quadros para a educação. Embora essa pareça não ter sido uma preocupação marcante do CBPE – haja vista o tema não merecer destaque em seu boletim –, o assunto ganhava relativa ênfase nas páginas do boletim do CRSP.

Assim, tomamos conhecimento que em 1957 o CRSP promoveu o I Seminário de Professores Primários e que em 1958 realizou um Curso para Delegados de Ensino e o I Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, iniciativa que teve continuidade em 1959 e em 1960, com o II e o III Cursos, respectivamente. Em 1958 e em 1959, o CRSP realizou também Cursos para Inspectores Escolares. Além de atividades formativas dessa categoria, o CRSP ofereceu bolsas de estudos para aperfeiçoamento de professores primários nos Estados Unidos, numa iniciativa conjunta com o Inep e o governo americano.

Aspecto que chama a atenção nas matérias de ambos os boletins é a marcante participação de organismos internacionais nas atividades dos Centros. Desde a posse de Anísio Teixeira à frente do Inep já se destacava a presença da Unesco. Otto Klineberg,

Charles Wagley e Jacques Lambert foram os técnicos da Unesco que tiveram influência na definição dos objetivos do CBPE e, juntamente com Andrew Pearse, Bertram Mutchinson e Robert James Havighurst, estiveram presentes nos primeiros anos de funcionamento desse Centro; aliás, a própria instituição do referido órgão resultou de um plano de cooperação entre o Inep e a Unesco, onde se previa, inclusive, a indicação de um membro da Direção de Programas do CBPE pelo organismo internacional.

A presença de tais organismos no CRSP evidencia-se, principalmente, pela atuação da Unesco nas iniciativas ligadas à formação de pessoal durante o período em estudo. Assim ocorreu com os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina, acima referidos, que fizeram parte do Projeto Maior nº 1 da Unesco – concebido para auxiliar na expansão da educação primária e na erradicação do analfabetismo na América. Os objetivos do Projeto aludido seriam alcançados por meio da preparação de um corpo de especialistas voltados para a atuação na área de ensino. É o que se depreende, por exemplo, do discurso de M. Brullé, quando da abertura do II Curso de Especialistas, em 1959. A representante da Unesco afirma que o objetivo daquela programação era permitir aos participantes "atingir um pensamento pedagógico mais aprimorado" e familiarizar-se "com concepções audaciosas, renovadas", que pudessem ser colocadas a serviço da população; atribui aos profissionais da educação tarefas político-educacionais, uma vez que eles seriam "os animadores e os construtores do mundo de amanhã" (Brullé, 1959).

Ênfase semelhante já era dada na abertura do curso promovido no ano anterior. Fernando de Azevedo (1958a), na ocasião, reflete a respeito da importância da constituição de um "estado-maior" de especialistas, de "elites intelectuais e pedagógicas", de quem dependeria a solução dos graves problemas educacionais que se apresentavam. Na mesma oportunidade, Malcolm S. Adiseshiah (1960), subdiretor geral da Unesco, discorre a respeito dos milhares de dólares investidos pelo organismo no continente americano para a realização de seu Programa Principal de Erradicação do Analfabetismo, e cita as iniciativas no setor de formação de recursos humanos – dentre as quais se inseria o Curso de Especialistas que se iniciava.

6.3 O ideário

Todas as atividades do CBPE e do CRSP – fossem elas ligadas à formação de recursos humanos, ao desenvolvimento de pesquisas ou à simples divulgação de idéias por meio de seus boletins – pareciam norteadas por certos princípios: a educação deveria assumir um papel instrumental diante da condição histórica, política, econômica e social em que se encontrava o País. Tal condição era definida como sendo a do ingresso do Brasil na modernidade; toda iniciativa a ser tomada deveria fundamentar-se no primado da racionalidade, ou seja, na utilização do raciocínio e das técnicas científicas que privilegiavam o planejamento, a previsão, o cálculo – em contraposição a atitudes intuitivas. O principal recurso a ser utilizado pelos educadores e pesquisadores, para a consecução de seus objetivos, seriam as ciências sociais, com seus instrumentos teóricos e seu instrumental de investigação empírica.

O artigo de apresentação do primeiro número do boletim do CBPE já informava que a perspectiva do Centro era a de ver "os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos". O Plano de Organização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais ressaltava a importância dos levantamentos de dados como meio de verificação da adequação das condições escolares à "sociedade em mudança", colocando a escola como "agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização". A escola aparece no referido Plano como instrumento a ser utilizado "no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira".

Auxiliados por J. Lambert (1956) e O. Klineberg, técnicos da Unesco, os diretores do CBPE elaboraram um plano de ação para o Centro nos anos de 1956 e 1957. Destacam-se, entre as diretrizes do documento – publicado no terceiro número de *Educação e Ciências Sociais* –, a priorização do uso das ciências sociais para a "solução dos problemas educacionais no Brasil"; a necessidade de integrar o sistema educacional com as necessidades de mudança do País, partindo-se de uma "descrição e análise crítica" da educação, no sentido de se poder medir e avaliar futuras mudanças. Lambert, na redação de um comentário relativo a esse programa do CBPE, enfatiza o objetivo de "aplicar a pesquisa sociológica

à política educacional", acentuando que os pesquisadores deveriam elaborar um "mapa sociológico" e um "mapa educacional" do País, o que facilitaria, segundo o autor, os estudos pertinentes à adequação do sistema escolar à nascente estrutura democrática e urbana do País.

Os temas a que nos referimos – planejamento que antecede uma intervenção no sistema educacional no sentido de adequá-lo à realidade em mudança – são temas recorrentes no boletim do CBPE. Diversos são os escritos que refletem essa mentalidade. Bastante exemplar do raciocínio que parece permear as concepções socioeducacionais do CBPE é o artigo de Juarez R. Brandão Lopes, em que o autor defende a idéia de que o binômio educação-sociedade é interdependente. Lopes (1959) caracteriza a sociedade brasileira daquela época como em processo de industrialização, de urbanização e de democratização, contendo ainda esse processo duas sociedades – citando, nesse ponto, J. Lambert –: uma de aspecto "arcaico colonial" e outra de aspecto "urbano e industrial"; critica o sistema educacional então vigente, por não atentar para essa realidade, o que estaria retardando o desenvolvimento econômico do País.

Outra matéria que se destaca, nesse mesmo sentido, é a notícia dada por *Educação e Ciências Sociais*, em seu oitavo número, a respeito do Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, promovido pela OEA e pela Unesco, e sediado em Washington no ano de 1958. Jayme Abreu, um dos delegados brasileiros presentes ao evento, apresenta o documento intitulado "Centro de Pesquisa no Planejamento Educacional", onde trata da necessidade de introdução do método científico no "planejamento racional" da educação; reflete, ainda, a respeito do "impacto das revoluções industrial e tecnológica" e da necessidade de se abandonar a improvisação em benefício do estudo das possibilidades de "mudança social provocada", o que poderia ser implementado por meio dos Centros de Pesquisa em todo o mundo.

O tema do planejamento da mudança social parece ter sido um dos pontos de destaque no ideário assumido pelo CBPE, por influência – supomos – da Unesco. Em 1959, realizou-se no Rio de Janeiro o Seminário sobre Resistência à Mudança – Fatores que impedem ou Dificultam o Desenvolvimento Econômico, numa promoção conjunta da referida agência internacional,

do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – conforme noticiário incluído no número 12 de *Educação e Ciências Sociais*. Robert J. Havighurst analisou a questão em um dos artigos publicados por esse mesmo periódico, abordando a educação como "indispensável" para o "desenvolvimento" do País, para o surgimento de uma "nação industrial moderna". A educação, defende o autor, seria um dos fatores capazes de "provocar, deliberadamente", a mudança social (Havighurst, 1957).

A concepção do momento histórico vivido pelo Brasil e a assimilação da importância da investigação científica estão presentes não só nos discursos e nos documentos oficiais do Centro. O trabalho de pesquisa de A. Pearse (1956) demonstra que tais elementos casavam-se na investigação de campo. Pearse baseia-se na idéia de que a cidade é o "setor mais importante da vida brasileira contemporânea", onde se desenvolve o processo de "transformação do Brasil, de uma sociedade de tradição rural predominantemente atrasada, em uma sociedade industrial, moderna e democrática". Assim, elabora um projeto de pesquisa em que pretende investigar um bairro do Distrito Federal – as famílias e o funcionamento das salas de aula, entre outros aspectos –, utilizando-se de questionários, entrevistas e testes.

O projeto mais ousado – e talvez mais significativo das tendências científicas do CBPE – foi sem dúvida o das cidades-laboratórios. Conforme explicações feitas por Oracy Nogueira (1958) e por Darcy Ribeiro (1958) em *Educação e Ciências Sociais*, teria sido eleita uma área – Leopoldina e Cataguases, em Minas Gerais – para servir a uma série de levantamentos e programas em diversos setores de pesquisa, particularmente, em experimentação educacional.

As questões da racionalidade e da posição instrumental da educação foram amplamente divulgadas também pelo boletim do CRSP, embora se possa notar, neste periódico, menor ênfase na segunda questão – se o compararmos com *Educação e Ciências Sociais*. A matéria de apresentação de *Pesquisa e Planejamento* faz referência ao que chama os "três ideais fundamentais" dos Centros de Pesquisas Educacionais, quais sejam: "reestruturar a educação do país" por meio do levantamento "de situações concretas" e da "investigação científica dos problemas, cujo estudo depende uma planificação racional"; buscar a "racionalização progressiva da

conduta e ação política" em educação, com o intuito de "servir aos governos" – e nesse ponto defende que "o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedam, afinal, o lugar ao espírito e aos métodos científicos"; e, como terceiro ideal, "atrair para a educação e pôr a seu serviço as ciências sociais".

Tratamento semelhante é dado à educação por Fernando de Azevedo no discurso de inauguração do CRSP. O diretor do Centro enfatiza que as atividades de pesquisa que se iniciavam pretendiam dar "solução racional" a "um dos mais graves e complexos problemas com que se defrontam as sociedades modernas", devendo-se "recorrer às ciências e às pesquisas sociais" para auxiliar a "reconstrução nacional". Azevedo (1957a) defende, na ocasião, a necessidade de se substituir "uma política empírica de educação" por "uma política científica, realista e racional".

Os cursos promovidos pelo CRSP parecem ter sido norteados por ideário semelhante. No discurso de inauguração do I Seminário de Professores Primários, em 1957, Fernando de Azevedo (1957b) trata o CRSP como "um vasto laboratório de pesquisas e experiências, no domínio das ciências humanas e sociais". Dando particular importância à penetração, na esfera educacional, dos métodos científicos e das técnicas de pesquisa histórica, biopsicológica, social e educacional", fundamentais para a formação profissional do educador.

No encerramento do referido Seminário, Azevedo (1957c) chama a atenção para o abandono do "empirismo" e da "intuição" em favor de métodos científicos de investigação e de prova, para a introdução de "regras científicas" na "arte de educar". É o mesmo Azevedo (1958b) quem, na abertura do Curso para Delegado de Ensino, em 1958, afirma a importância do "elemento pessoal, subjetivo, de vocação, de fé, de entusiasmo", na área escolar, fazendo notar, porém, que "a educação não poderá subsistir nem desenvolver-se" sem "um largo e vigoroso equipamento cultural-científico, de técnicas, de pesquisas e de planificação".

O ideário cientificista não se encontrava restrito aos discursos dos educadores do CRSP. As atividades de suas Divisões eram voltadas para o desenvolvimento de projetos de pesquisas de campo, destinadas a construir um quadro da situação do ensino no Estado de São Paulo. Citamos, aqui, um exemplo significativo dessa preocupação – exemplo que, inclusive,

demonstra as reflexões quanto à vinculação entre a problemática educacional e as questões relativas ao desenvolvimento da sociedade.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (1959) desenvolveu, durante os anos de 1958 a 1960, um estudo em que se incluía um levantamento bastante abrangente de diversos tópicos pertinentes à escola primária paulistana. Ao lado da exposição dos projetos, do andamento e dos resultados das pesquisas, as matérias publicadas por essa Divisão em *Pesquisa e Planejamento* enfatizam a necessidade de que a escola "venha a atender os reclamos educacionais de uma sociedade, como a nossa, no caminho da industrialização e assistindo à cristalização de um regime democrático de governo, um e outro tão reconhecidamente dependentes da educação fundamental comum".

7. Conclusões

7.1 O espírito das metas educacionais

Criados, como vimos, logo no início do governo Kubitschek, o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais parecem ter tido uma presença marcante no cenário educacional do Brasil, durante o final da década de 50. Sendo órgãos vinculados ao Inep e, portanto, ao MEC, parece-nos possível afirmar que suas iniciativas incluíam-se no projeto de governo de JK. Embora nosso estudo enfoque apenas o CBPE e o CRSP, temos notícia de que também nos Estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul foram instalados – e parecem ter funcionado ativamente – Centros Regionais como o de São Paulo.

Procuramos demonstrar, na segunda parte deste trabalho, que não foram poucas e nem pouco abrangentes as iniciativas dos Centros estudados – tanto na área de pesquisa quanto na de melhoria da capacitação dos quadros ligados à educação, desde professores primários até delegados de ensino. Podemos, assim, discutir algumas afirmações que fizemos constar na parte inicial desse estudo.

Como vimos, Vieira assinala que a área de educação, bem como outras abrangidas pelo termo "social", foi pouco privilegiada durante a gestão Kubitschek. Este autor, conforme citamos, utiliza expressões como

"pouco vigorosos" e "anêmicos" para caracterizar os projetos juscelinistas no setor do ensino. Acreditamos poder, pelo menos, retirar a ênfase dada por Vieira ao fracasso das realizações de JK nesse setor. O que se poderia dizer, sugerimos, é que, se não apresentou resultados que modificassem profundamente a situação da educação no Brasil, o governo Juscelino não falhou por falta de mobilização de recursos para isso. Afinal, os Centros de Pesquisas espalharam-se por quase todas as regiões do País e dispunham de pesquisadores da mais alta capacitação – muitos, inclusive, até hoje reconhecidos como tal, a exemplo de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Antônio Cândido, além de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Outra afirmação constante da parte inicial deste estudo – e que merece ser relativizada – é a que diz respeito a uma preocupação, quase exclusiva por parte do governo JK, voltada para o ensino profissionalizante. Se é correto que o investimento de recursos financeiros e as iniciativas concretas privilegiaram o ensino destinado à formação de mão-de-obra técnica – importante para o preenchimento dos postos nas indústrias recém-instaladas ou por instalar –, não é certo afirmar que as preocupações dos educadores vinculados aos Centros – órgãos, afinal, de um Ministério – tivessem os mesmos traços. As pesquisas e os projetos veiculados pelos boletins do CBPE e do CRSP dão conta de realizações que visavam, em grande parte, ao ensino primário e à erradicação do analfabetismo.

Conforme esclarecemos, a estratégia administrativa de Juscelino Kubitschek pautava-se pela "apologia da planificação" – expressão utilizada por Vieira, já citada. O espírito do Programa de Metas implementado por JK teria sido a racionalidade, o planejamento e a antevisão dos problemas a serem enfrentados por seus projetos. No âmbito dos Centros de Pesquisas Educacionais estava presente, como procuramos demonstrar, o mesmo espírito, consubstanciado na forma do discurso e da prática científica.

As expressões de Jacques Lambert – "mapa sociológico" e "mapa educacional", já referidas – estão imbuídas precisamente dessa concepção que privilegia a demarcação prévia dos terrenos onde atuar. As idéias de Jayme Abreu, expostas no Seminário Interamericano de Planejamento Integral da

Educação, a respeito da utilização do método científico no "planejamento racional" da educação; os diversos discursos de Fernando de Azevedo defendendo o abandono da intuição em favor das técnicas científicas na área educacional; o projeto de experimentação educacional em cidades-laboratórios – estes exemplos demonstram que a mesma mentalidade que animava a administração JK, e que parecer ter sido detectada por outros autores em setores diversos, animava também os pesquisadores da educação aqui analisados.

A educação, à semelhança do cumprimento das metas em setores econômicos e financeiros, deveria submeter-se também à planificação, à racionalidade e à experimentação sustentada por bases científicas. Se nada podemos afirmar, por um lado, quanto aos resultados desses esforços no sentido de provocar alterações no sistema de ensino nacional, podemos concluir, por outro, que a estratégia de ação e o espírito dos projetos para essa área eram animados por um forte aparato conceitual e técnico – em perfeito acordo com as linhas mestras do governo JK.

7.2 Os objetivos do auxílio estrangeiro

Conforme já destacamos, algumas instituições estrangeiras participaram de realizações dos Centros de Pesquisas. A mais importante delas foi a Unesco, órgão com assento nos postos dirigentes do CBPE e em seus cargos de assessoria, e mesmo de execução de projetos, além de fornecer apoio a iniciativas ligadas à capacitação de pessoal levadas a cabo pelo CRSP.

Se concordarmos com a afirmação de que nenhum recurso financeiro provindo do exterior foi aplicado diretamente na educação durante o governo Kubitschek – como garante Vieira, citado anteriormente –, devemos supor que o aludido autor esteja se referindo, talvez, exclusivamente à implementação da rede física de escolas públicas. A participação da Unesco, no plano educacional, se não se deu por esses meios, ocorreu de um modo que, segundo as características administrativas do governo JK, talvez tenha sido muito mais relevante. O referido organismo internacional atuou justamente na esfera da planificação, ou seja, junto a órgãos encarregados de estudar as condições reais da educação e de conceber soluções para o ensino no Brasil. A planificação, como vimos na

seção inicial deste estudo, era um dos traços marcantes da administração juscelinista.

Segundo a análise desenvolvida no início deste trabalho, a ajuda dos países desenvolvidos aos países periféricos tinha como alvo, no plano político, a conservação da democracia, a rejeição de idéias que pudessem desestabilizar os ideais do mundo ocidental, ou seja, tinha como meta afastar o "perigo" do comunismo. Tal era a perspectiva adotada pelo governo JK na elaboração da Operação Pan-Americana.

Procuramos demonstrar que as referidas metas seriam alcançadas – conforme o ideário da OPA – por meio do auxílio financeiro que pudesse promover o desenvolvimento econômico de países como o Brasil, uma vez que o avanço da industrialização promoveria o bem-estar das camadas mais pobres do povo. Cabe destacar, diante das observações que fizemos a respeito da influência da Unesco, que, segundo nos parece, o auxílio fornecido ao setor da educação também visaria atingir a meta de conservação da democracia – nos termos aqui utilizados.

Se analisarmos as pesquisas desenvolvidas pelos Centros, os artigos que expressam as opiniões dos educadores, e mesmo os cursos de reciclagem de recursos humanos vinculados à educação, notaremos que, em última análise, o que se pretende, em grande parte, é conhecer a realidade social do País, a diferenciação de suas camadas, a escola que se oferece a essa população – particularmente às camadas pobres – e, intenção maior, transformar a mentalidade vigente entre os profissionais da educação, no sentido de que estes viessem a alterar a dos setores populares. Mas qual seria a finalidade última de toda essa transformação? Em outras palavras, transformação em que sentido?

Educação e Ciências Sociais, em seu número 13, transcreve informações pertinentes à Reunião Preparatória da Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, realizada em 1959 no Brasil, com o apoio da OEA e da Unesco. Tais informações dão conta de que uma "população educada" seria o sustentáculo de uma "democracia operante, de efetiva participação do povo nos assuntos nacionais". Aqui talvez esteja a resposta à questão formulada acima, qual seja, a transformação mais relevante a ser efetuada talvez fosse aquela que alterasse a mentalidade política do povo brasileiro – este seria o

papel da educação e sua contribuição para a democracia.

Dessa forma, embora não tenham havido investimentos financeiros externos *diretamente* no setor educacional, durante o governo JK, o auxílio estrangeiro deu-se no setor de planejamento, que visava futuros benefícios ao setor, e, além disso, parecia incluir-se no mesmo contexto em que se encontrava a injeção de capital em setores produtivos, qual seja, a luta pela erradicação da pobreza e das más condições de vida, como arma de defesa contra o comunismo. Cabe destacar que o auxílio estrangeiro iniciou-se antes mesmo que o referido ideário se consubstanciasse na Operação Pan-Americana, que data de 1958, como vimos. Logo na criação do CBPE, conforme já salientamos, a Unesco contribuía para a formulação de uma política de transformação das condições educacionais no Brasil. O papel dos técnicos da citada instituição foi incrementar, entre os educadores brasileiros, a mentalidade cientificista a que nos referimos.

7.3 A Educação no contexto do desenvolvimento

Como ressaltamos na primeira parte deste trabalho, inclui-se na ideologia desenvolvimentista a idéia de que a educação seja colocada a serviço do desenvolvimento econômico do País; uma vez atingido esse patamar, toda a população seria beneficiada pelos frutos do bem-estar assim gerado. Apenas o ingresso do País na era moderna – sinônimo de industrialização – traria os benefícios almejados pelo povo e, portanto, todos os setores da vida nacional deveriam alinhar-se nessa direção.

Em nosso estudo procuramos demonstrar que muitas referências a esse tema são feitas nas matérias publicadas pelos boletins dos Centros. A educação é colocada como agência de transmissão e de harmonização e patrimônio cultural; como meio de "aceleramento, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira"; como fator provocador de mudanças sociais; como devendo adequar-se à sociedade que se industrializa e se urbaniza; enfim, como já dissemos, a educação assume, no ideário dos Centros, um papel instrumental diante da realidade do desenvolvimento do Brasil.

Cardoso, como citamos, atribui à ideologia desenvolvimentista cultivada no período JK uma atitude "altamente pragmática", onde não se inclui a discussão da pertinência de seus próprios fundamentos. Este traço do desenvolvimentismo é facilmente verificável nos escritos difundidos pelos Centros por meio de seus periódicos. A educação aparece, nas matérias de diversos autores, como um fator a serviço do desenvolvimento; o desenvolvimento identifica-se com o processo de industrialização, urbanização e democratização; este processo significa o ingresso do País na modernidade e o atendimento às reivindicações da população; assim, a educação deve estar a serviço do desenvolvimento.

Em nenhum momento encontra-se, nas matérias publicadas, um raciocínio que se distancie desse encadeamento "natural" de fatores, dessa circularidade de raciocínio que termina sempre nas necessidades econômicas do desenvolvimento e na esperança de um país melhor como resultado.

Comparada com o discurso que encontramos nas matérias dos boletins analisados, a retórica presente no âmbito das relações internacionais mostra-se bem mais transparente. Nos pronunciamentos referentes à OPA está muito claro que o desenvolvimento é uma questão político-ideológica – além de meramente econômica. Ainda que elidindo – como já indicamos – a discussão pertinente às origens do problema que deseja sanar, a OPA deixa transparecer seus objetivos. A retórica no terreno da educação, por outro lado, não chega sequer a formular o problema político. Ambas apresentaram-se como fruto de um pensamento pragmático, embora em níveis diferentes de clareza. Tal afirmação não nos possibilita garantir que em outros setores de atividades dos Centros, que não o de publicações – nos cursos, nas conferências, em contatos pessoais com seu público-alvo, por exemplo, – tal clareza não existisse. A investigação desses outros setores, entretanto, não se constituiu objeto de nossa pesquisa.

Referências bibliográficas

ADISESHIAH, Malcom S. A Unesco e a luta contra o analfabetismo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 3, p. 59-70, 1960.

AZEVEDO, Fernando de. Inauguração do CRPE. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, n. 2, p. 5-12, 1957a.

_____. Luz nova sobre os caminhos: centros de pesquisa e cultura pedagógica. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 1, p. 13-28, 1957b.

_____. Ciência e arte de educar. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 1, p. 67-85, 1957c.

_____. Na antevisão de um mundo só. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 2, p. 51-58, 1958a.

_____. Teoria e experiência educativa. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 2, p. 31-38, 1958b.

BANDEIRA, Moniz. *A presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRULLÉ, Hélène. Oração inaugural. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 3, p. 69-72, 1959.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS. Algumas características da escola primária no município de São Paulo, em 1958. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 3, p. 107-122, 1959.

HAVIGHURST, Robert James. Como a educação muda a sociedade. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 21-38, 1957.

LAFER, Celso. Uma interpretação do sistema das relações internacionais do Brasil. In: LAFER, Celso; PENA, Felix. *Argentina e Brasil no sistema das relações internacionais*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

LAMBERT, Jacques. Comentários sobre o programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 11-20, 1956.

LOPES, Juarez Rubens Brandão. Estrutura social e educação no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 53-77, 1959.

MALAN, Pedro Sampaio. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1984. t. 3, v. 4.

NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 123-130, 1958.

PEARSE, Andrew. A escola e o seu bairro no Rio: um projeto de estudo em desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 77-89, 1956.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA INTERNACIONAL. Rio de Janeiro, n. 4, 1958.

RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisa em cidades-laboratórios. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 13-30, 1958.

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Ribeirão Preto e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

This paper describes the activities and the system of ideas of the Brazilian Center of Educational Researches and of the Regional Center of Educational Researches of São Paulo – organs of the National Institute for Educational Studies and Research (Inep), during the period of 1956-1961. The objective is to establish a relationship between the performance of the referred organs and the principal characteristics of the Juscelino Kubitschek's administration, particularly concerning the developmental ideology adopted during the period.

Keywords: government politics; Kubitschek's administration; center of educational research.

Documentação

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación: Declaración de Tarija*

Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación

Reconocemos:

El papel fundamental de la educación en la reducción de la desigualdad y el logro de la inclusión social, objetivos permanentes para nuestros países y elementos centrales de la democracia.

Que la educación debe ocupar un lugar central en las políticas públicas de Iberoamérica, y atribuimos una importancia fundamental al papel de la escuela y a la condición y desempeño docente.

Y consideramos:

Que el logro de la inclusión social es una tarea que implica la concertación entre múltiples agentes sociales y políticos, así como el desarrollo de políticas convergentes en distintos campos de la acción pública, entre las que la educación ocupa un lugar relevante.

Que la exclusión social se genera a partir de condiciones económicas, sociales y culturales que atentan contra los derechos humanos universales y que la educación puede contribuir a revertirla, favoreciendo así el desarrollo humano sostenible, con atención especial a los individuos o grupos excluidos por razones de etnia, género, desplazamientos migratorios, origen y riesgo social o discapacidades.

Que los sistemas educativos pueden y deben contribuir a la eliminación del trabajo infantil, la deserción escolar, el analfabetismo y la discriminación, situaciones que, entre otras, reproducen la exclusión social.

Que una educación de calidad para todos debe garantizar no sólo el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela, sino también la igualdad de oportunidades para un desarrollo humano integral y un aprendizaje pertinente, que incluya el uso y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación, que contribuya además a eliminar la brecha digital.

Que los desafíos que plantean los nuevos escenarios políticos, culturales, sociales y económicos exigen una redefinición y actualización de los enfoques de la educación, que considere en las aulas la diversidad de los estudiantes.

Que los docentes son actores centrales para la construcción de nuevas estrategias educativas que respondan a los desafíos del mundo globalizado, lo que requiere asegurar su formación permanente, motivación y adecuada remuneración.

Que además de los conocidos beneficios que la educación produce a mediano y largo plazos, también tiene impactos económicos inmediatos, creando empleos, incrementando el ingreso social e induciendo el crecimiento económico.

Por consiguiente:

Decidimos promover un movimiento iberoamericano en favor de la educación que tenga como eje la movilización de actores y

* Acessado no endereço <http://www.oei.es/xiiiicie.htm> em 16 de dezembro de 2003. (N. do E.)

la participación social, que instale la temática educativa en el centro del debate público y en la vida y desarrollo de nuestras sociedades. Este movimiento deberá transformarse en un mecanismo de exigencia mutua y de cooperación para asegurar el cumplimiento de las metas de Educación de Calidad Para Todos. Solicitamos a la Secretaría General de la OEI el apoyo para la concreción de un plan de acción para su implementación.

Proponemos a la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno la declaración del día 2 de octubre de cada año como Día Iberoamericano de la Educación.

Reafirmamos que para garantizar la equidad, calidad y pertinencia de la educación que se imparte en todos los niveles educativos iberoamericanos, es necesario aumentar y mejorar la eficiencia de la inversión en educación y proteger la ya efectuada en programas educativos con el fin de asegurar su sostenimiento y profundización. A tales efectos, solicitamos a la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que analice mecanismos que permitan la conversión de un porcentaje a determinar de los servicios de la deuda por inversión en los sistemas educativos.

Reafirmamos nuestra voluntad de dirigir nuestros esfuerzos al desarrollo de políticas que contribuyan al reforzamiento de la cultura democrática, la inclusión social y la construcción de ciudadanía.

Nos comprometemos a implementar las medidas necesarias para erradicar el analfabetismo, desarrollando planes de cooperación que consideren las experiencias exitosas, con el objeto de cumplir las metas establecidas por las Naciones Unidas para la Década de la Alfabetización, coordinada por Unesco. Solicitamos a la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que respalden estas medidas, concediendo a ese objetivo la prioridad requerida.

Nos comprometemos a respetar y promover el derecho de los pueblos indígenas a la Educación Intercultural Bilingüe, pues a pesar de los esfuerzos realizados aún no siempre disponen de una educación con pertinencia lingüística y cultural.

Nos comprometemos a continuar desarrollando políticas de ampliación de cobertura de la educación inicial, para garantizar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

Nos comprometemos a adoptar medidas que contribuyan, en un marco de políticas intersectoriales, a prevenir la exclusión y a compensar las necesidades especiales de algunos individuos o grupos sociales. A tales efectos, recomendamos la adopción de programas de apoyo a las familias para que los niños y niñas puedan permanecer en las escuelas, tales como programas de becas, transferencias para cubrir los costos de oportunidades para los más pobres y otras políticas de protección social.

Nos comprometemos a elaborar y ejecutar planes de largo plazo con el fin de fortalecer políticas de valoración, formación permanente y desarrollo profesional docente y, a tal efecto, encomendamos a la OEI desarrollar, en consulta con los países, la propuesta de un Plan de cooperación en este campo. Solicitamos a la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que asuma este compromiso.

Invitamos a los docentes de Iberoamérica a fortalecer su compromiso con la educación, reforzando su motivación y formación.

Ratificamos la importancia de continuar fortaleciendo nuestros mecanismos de diálogo y cooperación en el área de la educación con objeto de consolidar los valores de la comunidad iberoamericana.

Nos comprometemos a fortalecer programas de fomento de la lectura. En este sentido solicitamos a la OEI desarrolle una iniciativa de Biblioteca Escolar o Familiar Iberoamericana. Asimismo, acogemos el Plan Iberoamericano de Lectura, presentado por el Cerlalc y la OEI, apoyamos la solicitud hecha a la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica para declarar el año 2005 como Año Iberoamericano de la Lectura y solicitamos a estos el respaldo a los planes y programas de promoción y difusión de la lectura.

Agradecemos a los organismos internacionales de cooperación el apoyo que vienen prestando para el desarrollo de nuestros sistemas educativos, así como su participación sostenida en las Conferencias Iberoamericanas de Educación.

Agradecemos al Gobierno de Colombia la realización de la Reunión Preparatoria de Viceministros que ha contribuido eficazmente al desarrollo de la presente Conferencia y a la OEI por el impulso y acompañamiento al amplio proceso de elaboración técnica y consulta realizado, que permitirá concretar en acciones específicas los mandatos derivados de esta Declaración.

De manera muy especial, agradecemos al Pueblo de Tarija por su espléndida y cálida acogida y asimismo felicitamos, a la par que agradecemos al Gobierno de Bolivia y en concreto a su Ministro de Educación por la excelente organización y conducción de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación.

Teses e dissertações recebidas

São divulgadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

AGUIAR, Elizabeth Milititstsk. *Escola pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras*. São Paulo, 2002. 255f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Ana Mae Barbosa

Pesquisa-ação que busca conhecer e analisar a construção e a experimentação de práticas pedagógicas em arte, inovadoras no contexto em que ocorrem nas séries iniciais do ensino fundamental, voltadas para o atendimento às crianças das classes populares. No ensino da arte, o desenvolvimento do professor é elemento-chave para reestruturar a prática. Os resultados indicam que a transformação, efetiva e concretamente ocorrida ao longo dos dois anos letivos em que a pesquisa foi realizada, superou a dimensão meramente discursiva e aparente, resultado característico das iniciativas que ocorrem de maneira impositiva, por determinação oficial, e desconsideram ou desqualificam os saberes e as concepções historicamente sedimentadas entre as professoras desde a sua própria formação. Os resultados apontam, também, que a educação continuada é o caminho para a qualificação das professoras e, conseqüentemente, para a qualificação da educação e do ensino. O conhecimento

sistematizado nesta pesquisa poderá fundamentar e sugerir políticas e ações de qualificação e formação de professores e professoras, uma vez que muitas das propostas implementadas atualmente na escola brasileira têm pouco sucesso (ou têm seus resultados minimizados) por desconsiderar elementos que se revelaram essenciais para a transformação da prática e conseqüente qualificação da educação. (Da autora)

ARCIPRESTE, Cláudia Maria. *A prática pedagógica do projeto de arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem*. Belo Horizonte, 2002. 195 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Ana Lúcia Amaral

Pesquisa qualitativa que tem por objetivo o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de projeto de arquitetura, eixo dos cursos de Arquitetura brasileiros, a partir do foco nos seus processos de avaliação da aprendizagem. A abordagem do objeto de estudo é feita a partir de dois referenciais teóricos principais que se complementam: o referencial teórico das práticas de ensino e de avaliação e o referencial sociológico – da sociologia da cultura e das

artes e da sociologia da avaliação escolar. O contexto investigado revelou práticas avaliativas de caráter somativo em bases tradicionais, opondo-se, nos seus princípios epistemológicos, às abordagens metodológicas – didáticas e projetuais – predominantes, pautadas pelo paradigma crítico-reflexivo. Revelou, também, grande ênfase na valoração dos aspectos da funcionalidade e, implicitamente, da artisticidade da arquitetura e da capacidade de expressão individual do aluno-projetista, o que aponta a influência/permanência de pressupostos teórico-metodológicos da arquitetura modernista. Revelou, ainda, serem as práticas pedagógicas, presididas por uma racionalidade pragmática, incumbidas dos processos de produção/reprodução dos valores do campo arquitetônico. (Da autora)

BALDAN, Ivone Ferreira Costa. *Filosofar na escola: um caminho e muitas possibilidades*. Piracicaba, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Nossa escola não está transformando o aluno em protagonista da história e construtor do seu conhecimento; ela o está conduzindo por caminhos que vão fazer dele uma pessoa que não sabe exercer seus direitos de cidadão. Estimular nas crianças o pensar filosófico é um caminho possível e necessário para que elas sejam cidadãos e adultos razoáveis, reflexivos, críticos e criativos. Esta nova proposta foi empreendida e testada com 15 crianças de 5 a 7 anos. O trabalho realçou a importância da docência voltada para a construção do conhecimento em sala de aula. Constatou-se dois projetos que se cruzam e se completam: "O filosofar na escola: um caminho e muitas possibilidades" e, para subsidiá-lo, o "Projeto Pensar: filosofia com crianças". Os relatos colhidos após a conclusão revelam as mudanças ocorridas nos sujeitos participantes da pesquisa e comprovam o "estatuto pedagógico" do filosofar e seu acesso às crianças. Os resultados foram amplamente positivos. (Da autora)

BARI, Valéria Aparecida. *Por uma epistemologia do campo da Educomunicação: a inter-relação comunicação e educação* pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. São Paulo, 2002. 260 f. + anexo. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares

Pesquisa epistemológica com o objetivo de estabelecer o estado da arte da área inter-relacional dos campos da Comunicação e Educação, visando localizar as evidências que confirmem a sua emergência enquanto campo autônomo do conhecimento através da aproximação teórica de Ismar de Oliveira Soares, que define a Educomunicação. O universo de textos que se constitui o objeto de observação e sondagem para o desenvolvimento da pesquisa é o conjunto de textos geradores que compõem os *Anais do I International Congress on Communication and Education*. (Da autora)

CAETANO, Andressa Mafezoni. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. Vitória, 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Estudo de caso que tem por finalidade analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas com alunos deficientes mentais que chegam às séries finais do ensino fundamental na escola regular. Apoiou-se nas idéias de Vigotsky que percebem os alunos como seres sociais e históricos que constroem seu conhecimento com a mediação de outros, independentemente de sua condição física ou intelectual. Constatou-se que a escola precisa reformular suas práticas não somente com alunos com deficiência mental, mas também com aqueles que têm necessidades educativas especiais e demandam apoio. Nesse sentido, pode-se observar que a exclusão é fato presente na escola que supostamente inclui. (Da autora)

CAPITANI, Gislene Regina de Sousa. *PED: planejamento estratégico democrático ou processo educacional democrático? (A Experiência na Saúde em Casa)*. Brasília, 2002. 317 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: Rogério de Andrade Córdova

A autora propõe-se investigar histórico-avaliativamente o processo de implantação do Planejamento Estratégico Democrático (PED) no Programa Saúde em Casa, da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, ocorrido no biênio 1997-1998. O objetivo geral do trabalho é analisar se o PED, naquela experiência, foi um método de planejamento estratégico e democrático. Os dados permitiram constatar que a concepção do PED vem se estruturando há anos, e visa facilitar a atividade de gestão das equipes e a democratização das ações com a participação da população. O PED parece ter sido um dispositivo educativo ímpar para a formação individual e grupal, assim como para a cidadania, na busca da autonomia, tanto individual quanto da sociedade, transformadora da sociedade. (Da autora)

CARELLI, Ana Esmeralda. *Produção científica em leitura: dissertações e teses (1990-1999)*. Campinas, 2002. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Foram analisadas as dissertações e teses sobre leitura, enfocando nível, título, autoria, tipologia, temática, sujeitos, locais, materiais e delineamento, comparando as áreas de Educação e Psicologia, apresentadas em quatro universidades paulistas (1990-1999) e no *Dissertation Abstract International (DAI)* 1999. Foram estudados 530 resumos. Os resultados indicam que a produção brasileira de dissertações é numericamente superior à das teses. O tema mais pesquisado foi Ensino de Leitura, sendo maior a variabilidade no DAI. As pesquisas tenderam mais a serem feitas no ensino fundamental. Os testes/escalas e avaliação de leitura e outras habilidades e material

didático são os recursos mais utilizados. Os estudos de levantamento predominam tanto nas pesquisas educacionais brasileiras como no DAI. Entretanto, no caso da literatura psicológica, enquanto no DAI prevalecem os experimentos, nas teses e dissertações feitas no Brasil o predomínio é dos levantamentos. (Da autora)

CARIBÉ, Relcytam Lago. *O professor que encontra o aluno*. Brasília, 2002. 151 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Elizabeth Tunes

Aborda, como tema central, a formação do professor, sob dois aspectos: sua relação com o aluno e sua carreira profissional. Analisa como o professor constrói sua história, como se constituem a sua carreira profissional para o desenvolvimento e a sua relação com o aluno e, ainda, como esses dois campos convergem para o encontro do professor com o aluno. Os resultados obtidos levaram a conclusões que podem permitir um outro olhar sob a maneira como o professor é tratado quando se discute seu processo de formação. (Do autor)

CARNEIRO, Gláucia Conceição. *O oficial alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da escola plural*. Belo Horizonte, 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucíola L. P. Santos

Esta investigação analisou as interfaces entre as condições de produção do discurso de algumas das professoras consideradas produtoras das experiências significativas, ocorridas no início dos anos noventa, no município de Belo Horizonte. Buscamos, então, evidenciar a(s) lógica(s) do processo que envolveu a seleção e a institucionalização de determinadas formações discursivas do campo educacional em detrimento de outras. Tentamos construir um quadro de referências que recuperasse as bases da epistemologia social dos atuais discursos de mudança educacional. Tentamos

compreender o processo de produção do discurso de mudança educacional, via inclusão, produzido pela Escola Plural. A "análise do discurso" foi utilizada como principal teoria e metodologia de análise dos dados desta investigação. Tal estudo demonstrou que precisamos ficar atentos/as se quisermos evitar a ilusão de que o etnocentrismo do discurso das pedagogias tradicionais e seu desprezo pelas culturas "não-acadêmicas", bem como sua rejeição pela diversidade, possa ser "corrigida" facilmente mediante o discurso da aplicação das pedagogias inovadoras. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre a tradição e a inovação, entre o oficial e o alternativo, para traçarmos novos horizontes de pensamento. É fundamental, então, revisitarmos nossos modelos de epistemologias de sujeito e suas formações discursivas. (Da autora)

CARVALHO, Cássia Torres de. *Qualificação dos trabalhadores em Minas Gerais: desafios e avanços de uma política pública de educação profissional*, O PEQ-MG. Belo Horizonte, 2002. 231 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador : Fernando Fidalgo

Analisa o Plano Estadual de Qualificação de Minas Gerais (PEQ-MG) de 1996 a 2000 e, também, do Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), implementado pelo Ministério do Trabalho a partir de 1995, e sua execução. O trabalho revela como a educação profissional, desde o seu surgimento, tem, no seu embrião, o cerne das distorções distributivas, do discurso da formação profissional para os "desvalidos da sorte" ao da "empregabilidade". Analisa a concepção de uma política pública de educação profissional brasileira (Planfor), que se propõe ao atendimento prioritário das pessoas em desvantagens sociais e excluídas do mercado de trabalho formal, perseguindo a hipótese de que os cursos ministrados no Plano Estadual de Qualificação Profissional de Minas Gerais são, qualitativamente, diferentes, dependendo da clientela para a qual se destinam. (Da autora)

CHAVES, Maria Cecília dos Santos. *Interatividade e colaboração na educação online: utilização de vídeo e ferramentas síncronas*. São Paulo, 2002. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: José Manuel Moran Costas

Faz um levantamento qualitativo do estado da arte das tecnologias que provêm suporte a um modelo pedagógico de aprendizagem participativa, fundamentada no diálogo, interatividade e colaboração virtual, em comunidades de aprendizagem utilizando a Internet. Visa, também, contextualizar o uso das ferramentas pesquisadas, aliado a um modelo pedagógico inovador, em um cenário de crescimento da educação online ou e-learning, no Brasil e no mundo, seja no âmbito acadêmico, corporativo e da educação continuada. O trabalho levanta situações de uso no processo cotidiano da educação online, que utilize banda estreita ou larga para transmissão de dados e trabalho em rede, para ampliação dos processos comunicacionais, compartilhamento de informações e construção do conhecimento. (Da autora)

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. *Estado, políticas sociais e recomposição de hegemonia: o caso da previdência social*. Belo Horizonte, 2002. 267f. : il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucília Regina de Souza Machado

Visa analisar as mudanças que ocorreram nos padrões de regulação social do Estado brasileiro nos anos 90, conquanto um processo que também traz dentro de si uma relação pedagógica. A tese que a Autora procura demonstrar defende a idéia de que não existe um afastamento ou um desengajamento do Estado brasileiro em relação às políticas sociais no decorrer do primeiro governo FHC, mas uma mutação desse papel e uma atenuação gradual do tipo de regulação social estruturada a partir do trabalho assalariado formal. (Da autora)

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*. Belo Horizonte, 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Analisa as práticas culturais na escola noturna, enfatizando aquelas que transgridem as normas escolares. Busca compreender os significados produzidos pelos sujeitos – prioritariamente os jovens – para essas práticas e a partir delas. Utiliza a teorização sobre práticas culturais, produção de significados, juventude e violência, em uma perspectiva sociocultural de análise. Finalmente, argumenta que as práticas que acontecem na escola são culturais, já que são relevantes para o significado e funcionam a partir dos significados produzidos pelos sujeitos observados. (Da autora)

FERNANDES, José Cezar. *A formação pedagógica de docentes da área de engenharias sob a perspectiva da educação progressista*. Campinas, 2002. 101 f. : il + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: João Baptista de Almeida Júnior

Analisa a formação de professores do curso de Engenharia Agrônômica do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal e objetiva refletir, por meio das categorias inerentes ao ser/fazer do professor (preparo da aula, metodologia, avaliação e integração), sobre a urgência e necessidade de os docentes deste nível de ensino constituírem e consolidarem uma consciência pedagógica crítica, como também apontar para a premência de se investir de forma significativa na educação continuada dos educadores. (Do autor)

FONSECA, Marina Assis. *O que pensam os professores sobre os propósitos do ensino de ciências*. Belo Horizonte, 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Oto Neri Borges

Pesquisa qualitativa que teve como objetivo identificar os propósitos que os professores estabelecem para o ensino de Ciências. Após uma visão sobre o desenvolvimento do currículo, procura identificar as principais temáticas que se colocam para os professores ao deliberarem sobre o currículo. Conclui que o pensamento dos professores (expectativas, entendimentos ou percepções, crenças e concepções) acerca das citadas temáticas pode influenciar o estabelecimento dos propósitos curriculares para o ensino de Ciências. (Da autora)

FRASSON, Antonio Carlos. *O ensino superior em Ponta Grossa: o tempo das faculdades*. Piracicaba, 2002. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Ademir Gebara

Tem como objetivo principal compreender como foi configurada a relação do poder no interior das faculdades, no período de 1936 a 1966, as quais, em parte, deram origem à Universidade Estadual de Ponta Grossa. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa. O método empregado foi o dedutivo, pois com os dados obtidos na pesquisa empírica foram encontradas estreitas ligações do nascimento das faculdades com o balanço do poder. A configuração existente para a criação e implantação dessas faculdades foi determinante para os processos de controle do poder. As faculdades nasceram dentro de uma concepção francesa em que a estabilidade do sistema é necessária. (Do autor)

FREITAS, Cláudia Avellar. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de Biologia*. Minas Gerais, 2002. [80] f. : il + anexos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira

Tem como objetivo analisar as dinâmicas discursivas em que são utilizadas imagens padronizadas da Biologia em sala de aula. Imagens padronizadas são aquelas que mostram o estereótipo de um conceito biológico e são regularmente encontradas em livros didáticos. Através da adoção de uma perspectiva etnográfica de pesquisa, foram realizadas observações das aulas de Biologia, em uma turma de primeiro ano do ensino médio, da rede pública estadual, no período noturno. Os resultados desse estudo possuem implicações para a área de formação de professores e sugerem que atividades que envolvam a análise crítica das imagens padronizadas devem ser adotadas nas disciplinas presentes nos cursos de licenciatura. Os resultados também indicam que o livro didático pode auxiliar professores e alunos a desenvolverem atividades baseadas no uso da imagem padronizada, em sala de aula. (Da autora)

FREITAS, Cleudete Gomes de. *A organização do trabalho docente nas salas de aula de Português do ensino médio*. Piracicaba, 2002. 105 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Cléia Maria da Luz Rivero

Pesquisa qualitativa que tem como objetivo verificar se a transposição didática que se efetiva nas ações educativas do professor de Português favorece a formação do sujeito epistêmico e se esse mesmo professor interage com seus alunos possibilitando uma construção do conhecimento na prática histórico-social. Conclui-se que as práticas pedagógicas, na maioria das aulas, se manifestam com um caráter mecanicista, sem que a aprendizagem seja significativa para o aluno e que tenha um sentido claro de construção e não de reprodução de conhecimento. (Da autora)

FROTA, Maria Clara Rezende. *O pensar matemático no ensino superior: concepções e estratégias de aprendizagem dos alunos*. Belo Horizonte, 2002. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: João Antônio Filocre Saraiva

Tem como foco o estudo das estratégias de aprendizagem matemática de alunos de Engenharia, indagando sobre a influência das motivações, concepções e atitudes metacognitivas na determinação de tais estratégias. Os dados foram interpretados a partir de um modelo teórico definido por três eixos: configurativo da ação, explicativo da ação e eixo do conhecimento. O eixo configurativo da ação engloba estratégias, abordagens e estilos de aprendizagem. Motivações, expectativas, concepções de matemática, concepções de aprendizagem matemática e atitudes e metacognitivas constituem o eixo explicativo da ação. A aprendizagem de cada aluno evolui no tempo, função da interação continuada de conhecimentos, configurações e explicações da ação. Os resultados evidenciam que, ao lidarem com situações matemáticas, alunos distintos empregavam estratégias semelhantes, caracterizando um estilo de aprendizagem. Foi possível identificar entre os alunos dois estilos de aprendizagem, classificados como teórico-prático e prático-teórico. A caracterização de um estilo de aprendizagem é influenciada por motivações, expectativas e concepções. (Da autora)

GABALDI, Vera Márcia. *Formação de identidade: implicações na escolha profissional*. Campinas, 2002. 129 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Samuel Pfromm Netto

As escolhas profissionais, a auto-imagem e a auto-estima são aspectos inter-relacionados nos seres humanos e estão ligados ao constructo da formação de identidade. A fim de contribuir para uma melhor compreensão da adolescência como uma idade decisiva, quer para a decisão quanto para o trabalho, quer para o desenvolvimento de identidade, 60 estudantes do ensino

médio brasileiro foram submetidos ao "Questionário de Auto-Imagem para Adolescentes de Offer" e a um "Questionário de Escolha Profissional" elaborado pela autora. As respostas indicam que, independentemente de certas diferenças constatadas entre rapazes e moças, os sujeitos têm um elevado autoconceito; necessitam de mais informações sobre a escolha de carreira e empregos; buscam mais uma realização pessoal e social, assim como a satisfação pessoal por fazer o que gostam ou são capazes de fazer; vêm "bem direcionados" em relação à escolha profissional (70% de todos os sujeitos); imaginam ou sonham a respeito de seu futuro e sabem que o melhor modo de tomar decisões é o que consiste em avaliar todas as possibilidades; sua escolha profissional é principalmente um assunto pessoal; e a maioria deseja ingressar em curso superior. Pode-se afirmar que predomina um quadro otimista, positivo, na autoimagem/auto-identidade e na escolha profissional dos sujeitos. (Da autora)

GOLDSCHMIDT, Mirian Helena. *Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise*. Piracicaba, 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Este trabalho se propõe ser uma réplica, uma contrapalavra ao documento elaborado e imposto pelo governo neoliberal, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental. Através de categorias construídas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, tema e significação, é possível uma análise substancial do documento, identificando um discurso neoliberal e a construção de novos sentidos para os conceitos de cidadania e democracia, ressignificados para atender à política imposta. O trabalho é concluído entendendo que há dois tipos de compreensão: a dicionarizada, que é a fechada, pronta, e a contextual, que é a concreta, aberta, crítica, percebida no âmbito da vivência, sendo esta a mais importante, a superior. Cabe ao educador transmitir esta compreensão – este é o seu papel –, pois a todo discurso cabe uma resposta, uma contrapalavra, o diálogo. Se não acontecer a dialogia, a palavra perde sua verdadeira função, deixa de ter movimento, vida. (Da autora)

IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*. Jorge Kanehide Ijuim. São Paulo, 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências – Jornalismo) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: José Luiz Proença

Busca compreender como a produção do jornal escolar pode contribuir para o processo de humanização entre os participantes do ensino fundamental e médio. Baseada na metodologia da pesquisa-ação de Michael Thiollent, permite constatar que a produção do jornal escolar, como processo flexível e não autoritário, promove tanto iniciativas individuais como também trabalhos participativos e/ou coletivos. Em outros termos, é um processo de muitas mãos e, portanto, pode favorecer o desenvolvimento da humanização de todos: educandos e educadores que passam a ver a escola como uma comunidade familiar. (Do autor)

JIMENEZ, Marcia Coutinho Ramos. *A Internet na escola pública estadual: um novo âmbito de mediação*. São Paulo, 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Adilson Citelli

Propõe-se analisar o desenvolvimento de um projeto colaborativo pela Internet, realizado por alunos de uma escola pública estadual de ensino fundamental, bem como perceber se essa tecnologia pode ser considerada um espaço de mediação. Pretende perceber a relação dos alunos com esse novo meio, entendendo a especificidade da experiência como espaço de trocas culturais, distinguindo as tensões discursivas internas ao fenômeno, que influenciam no processo de produção de significados realizado pelos alunos. (Da autora)

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. *Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores*. Campinas, 2002. 110 f. : il. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Pesquisa qualitativa que teve como objetivo conhecer o pensamento de professores acerca da inclusão escolar e suas implicações educacionais. Os resultados indicaram que as docentes conceituam inclusão escolar como sinônimo de integração escolar, e, no que se refere à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, apontaram que possuem dificuldades, em relação à didática e metodologia docente, em dar atenção individualizada a este aluno e quanto ao procedimento de avaliação. Estes dados possibilitam identificar caminhos para a efetivação da inclusão escolar e levam ao questionamento das práticas de formação docente, bem como da atuação do psicólogo escolar. (Da autora)

LEITE, Maria Alba. *A formação docente em Ciências/Biologia: um estudo de caso na licenciatura da Universidade do Sagrado Coração*. Piracicaba, 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Estudo de caso sobre a licenciatura em Ciências/Biologia, na Universidade do Sagrado Coração, no período de 1989 a 1999, priorizando as dimensões formação teórica e articulação teoria-prática. Os resultados apontaram que o Curso de Ciências/Biologia formou professores nos moldes tradicionais. Para superar esses paradigmas anacrônicos, inicia-se um processo de formação continuada que recupere aspectos essenciais não suficientemente trabalhados na formação inicial e possibilite a atualização da formação teórico-prática dos licenciandos. (Da autora)

LIMA, Irenilda de Souza. *Mídia Educativa: o uso do vídeo no ensino técnico agrícola em Pernambuco*. São Paulo, 2002. 191 f. Tese

(Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Jair Borin

Estuda a utilização da mídia, sob a forma de vídeo, em Escolas Agrotécnicas, em Pernambuco. Para a contextualização da pesquisa, foram considerados como objeto de estudo: professores, alunos, conteúdos escolares e o meio rural. Os objetivos consistem em verificar se e como os professores utilizam os vídeos e de que modo percebem o valor destes como fonte de conhecimento na sua prática pedagógica. Trata-se de um estudo interdisciplinar cujo referencial teórico deu ênfase às áreas de educação, comunicação, tecnologia educacional, aprendizagem significativa, comunicação rural e escolas profissionalizantes agrícolas. O resultado revelou que a maioria dos professores utiliza os vídeos reconhecendo-os como boa fonte de conhecimento e um auxílio ao ensino e à aprendizagem. No entanto, reconhecem que os vídeos apresentam erro, apelo comercial inadequado à realidade local, desestímulo para os estudantes às leituras tradicionais, inclusive dos livros técnicos. Conclui que estas constatações não invalidam a utilização didática do vídeo, reconhecendo-o como recurso promotor de uma nova linguagem à disposição da educação. (Da autora)

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *Influência dos diferentes saberes e concepções na prática ambiental docente: limites e possibilidades*. Vitória, 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

O principal objetivo foi analisar a lógica da Educação Ambiental nas vertentes da produção integrada do conhecimento científico (escolar) e da vivência participativa, investigando se essa lógica contribui ou não para potencializar os processos emancipatórios. Utiliza-se a pesquisa qualitativa. Conclui-se que, mediante as mudanças socioculturais que vêm ocorrendo no planeta nos últimos trezentos anos, potencializando seus efeitos mais recentemente pela globalização econômica excludente, urge que a instituição

escolar repense seu papel, em especial que o docente se torne sujeito na concepção, elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, articulando-se com outros segmentos sociais, principalmente os pais, e que essa participação contribua para repensar uma práxis pedagógica que apontar uma releitura de mundo que possa dialetizar homem, conhecimento e natureza, na perspectiva de uma possível sustentabilidade social e ambiental para os viventes do planeta. (Da autora)

MANFRINATO, Márcia Helena Vargas. *Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola Senac: origens – trajetórias*. Piracicaba, 2002. 166 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini

Esboça a trajetória do Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola Senac, desde as suas origens, em 1938. Em 1969, o Senac, instituição especializada em cursos profissionalizantes voltados para o comércio, assumiu a administração do hotel a pedido do Governo do Estado. No início foram implantados cursos gratuitos de nível básico operacional: garçom, cozinheiro e recepcionista. A clientela, desprovida de recursos financeiros, provinha de classe proletária, sendo que muitos eram da Febem. Fez-se uma pesquisa sobre as transformações ocorridas nas décadas de 70 a 90, por meio de entrevistas a profissionais que participaram da história do Grande Hotel Senac de Águas de São Pedro. Essas mudanças, que transformaram o Hotel-Escola de Águas de São Pedro numa instituição modelar, foram fruto de uma nova política administrativa: revisão da metodologia; implantação de cursos pagos; docentes especializados; modernização da estrutura física do Hotel-Escola. Os cursos passaram a ser freqüentados principalmente por alunos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo. (Da autora)

MANSÃO, Camélia Santana Murgo. *Orientação profissional no ensino médio: perspectivas dos pais*. Campinas, 2002. 131 f. :

il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

O objetivo deste estudo foi identificar as perspectivas e ações dos pais no processo de escolha profissional de seu filho, bem como as expectativas que possuem com relação ao trabalho da escola junto à família. Os resultados permitiram apontar que os pais se preocupam com uma escola que venha aliada ao prazer, com o mercado de trabalho, com o vestibular, com a adequação entre o projeto profissional, indicando a manutenção do diálogo, e a busca de informações sobre as profissões. A pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de ampliação da Orientação Profissional como área do conhecimento científico e como recurso facilitador para a efetivação da relação família/escola. (Da autora)

MARTINS, Elaine Rosa. *A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual*. Belo Horizonte, 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Aparecida Paiva

Investiga as múltiplas possibilidades de inserção da imagem no livro didático, privilegiando os aspectos didáticos da imagem visual e as contribuições que ela pode gerar no processo de ensino-aprendizagem. Prioriza-se, na análise, o estudo da imagem visual, na tentativa de compreendermos como essa linguagem não-verbal está inserida naqueles documentos. A partir dessa análise, estabelecemos uma classificação ou uma tipologia de imagens e suas funções didáticas, às quais chamamos de categorias de imagens didáticas. (Da autora)

MEDEIROS, Carlos Augusto de. *Um olhar sobre a universalização e a qualidade como políticas públicas para o ensino médio*. Brasília, 2002. 248 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador : Regina Vinhaes Gracindo

Analisa as políticas públicas para o ensino médio – da universalização e da qualidade – e o processo de implementação das mesmas, a partir de um quadro teórico e empírico. A análise das políticas públicas desvelou a forte presença dos interesses estrangeiros na reforma do ensino médio. Quanto à política de universalização, a pesquisa destacou três aspectos: a expansão "gradativa", a gratuidade do ensino público e a relação ensino médio/educação básica. Quanto à política de qualidade, o trabalho buscou identificar o significado do termo, usualmente difundido, focalizando as transformações inscritas na organização curricular e a dualidade estrutural imposta, historicamente, ao ensino médio. (Do autor)

MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. *A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação*. Belo Horizonte, 2002. 294 f : il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria de Lourdes Rocha de Lima

Objetivou-se, neste estudo, analisar as dimensões da formação do docente de ensino superior realizada na pós-graduação *stricto sensu*, em especial como ocorre a formação pedagógica. Buscou-se desvelar o processo de formação dos mestrados e doutorandos, que possivelmente serão futuros professores de ensino superior, e dos alunos de pós-graduação. Os resultados dessa pesquisa revelaram que o pós-graduando não busca a pós-graduação visando à docência, embora seja um fator significativo, mas muito mais pela formação científica e pela pesquisa. Há uma interseção de pontos comuns que interferem no funcionamento do curso de pós-graduação: a questão da disponibilidade de tempo e as dificuldades financeiras para o desenvolvimento da pesquisa e para o melhor aproveitamento do curso. Uma das tensões salientadas neste estudo refere-se ao vetor teórico do sistema de pós-graduação brasileiro, que se dirige enfaticamente da formação docente para a formação do pesquisador nos anos 90, voltada para as demandas do mercado, enquanto os processos

da formação pedagógica do docente ficam sem definição clara. Espera-se que esse estudo possa contribuir para que os processos de formação nesse grau de ensino possam constituir-se uma nova práxis e um importante instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes e de ressignificação das referidas possibilidades de formação nos programas de pós-graduação. (Da autora)

MENDES, Aroldo Ferreira. *Evasão e integração acadêmica em universidades: um estudo sobre os cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília*. Brasília, 2002. 148 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: Bernardo Kipnis

Esta dissertação teve como objetivo central investigar como a integração acadêmica do aluno se relaciona ao fenômeno da evasão no ensino superior, a partir de um estudo exploratório comparativo dos cursos noturnos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior de Brasília: a Universidade de Brasília e a Universidade Católica de Brasília. Foi corroborada a hipótese principal de que, quanto mais alta a percepção pelo aluno de sua integração acadêmica, menor a possibilidade de evasão. Outros resultados desta pesquisa sugerem que fatores de âmbito institucional influem na evasão, sendo, portanto, passíveis de reformulações por meio de políticas específicas. (Do autor)

MILL, Daniel. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Fernando Fidalgo

Versa sobre as preocupações acerca da introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito

educacional, com ênfase na educação a distância mediada por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem (EAD-v). Adotaram-se três perspectivas de análise, intrinsecamente articuladas: trabalho docente, educação e tecnologia. Como objetivo geral, este estudo analisou os elementos constitutivos do processo de trabalho docente virtual, explorando as categorias explicativas da sua especificidade, dos processos de gestão e organização do trabalho pedagógico virtual, bem como das relações de trabalho e das relações estabelecidas com o saber nesse âmbito. As discussões foram organizadas nas seguintes categorias de análise: "Caracterização de instituições EAD-v", "Logística de funcionamento de sistemas EAD-v", "Gestão do trabalho em EAD-", "Organização do trabalho em EAD-v" e "Relações de saber em EAD-v". Finalizando, julga-se ter dado um importante passo para o desenvolvimento de sistemas de educação a distância mediada por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem que visem ao efetivo processo de aprendizagem, tendo por base a democratização da informação, da comunicação e das tecnologias e o reconhecimento do trabalho dos profissionais que compõem o seu quadro de trabalhadores. (Do autor)

MIRANDA, Beatriz Calderari de. *"Oficina Itinerante de Gutenberg": a história do livro*. São Paulo, 2002. 117 p. : il + anexos. Dissertação (Mestrado em Arte-educação) – Universidade de São Paulo.

Orientador: Regina Stela Machado

Analisa o projeto "Oficina Itinerante de Gutenberg: a história do livro", ressaltando sua contribuição para o ensino de arte nas escolas. Este projeto foi criado em 1993, apresentando, na época de sua criação, propostas educativas inovadoras. A finalidade desta Oficina era propiciar às crianças a compreensão do livro como um objetivo cultural, por meio do cruzamento de referências históricas. Nesta dissertação são discutidas as relações desse projeto com a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, com enfoque na apreciação estética e no multiculturalismo, e, também, abordado o caráter interdisciplinar da Oficina como forma de construção de conhecimento. (Da autora)

NASCIMENTO, Eucídio Arruda do. *As novas tecnologias educacionais no ensino presencial e suas implicações no trabalho docente: virtualidades reais ou ambivalências virtuais*. Belo Horizonte, 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Laetitia Corrêa

O tema dessa pesquisa é a implicação do uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no trabalho docente, na modalidade de ensino presencial. A pesquisa analisa as modificações ocorridas no trabalho docente com a inserção de NTIC, entendidas como modificações concretas no ensino-aprendizagem adotadas pelo educador, com a conseqüente alteração no seu processo de trabalho. Assim, buscou-se verificar a interpretação que o docente dá à inserção de NTIC no seu processo de trabalho, tendo em vista que, na perspectiva capitalista, as novas tecnologias, seja em termos de maquinário, seja em termos organizacionais, levam em consideração a maximização de produtividade do trabalhador e a melhoria de sua redução dos custos, sem que se possa ignorar a possível existência de outras perspectivas presentes no universo educacional. Foram analisadas as seguintes categorias: processo trabalho docente, conceituação e compreensão do termo tecnologia e a inovação. Conclui que a grande discussão não é falar se o computador entra ou não entra na escola, mas sim como ele entra, como se ensina e como o professor trabalha com ele. (Do autor)

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. *Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo: um estudo com alunos do ensino médio público*. Campinas, 2002. 112 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes De Sordi

Investiga a situação e as expectativas educacionais e ocupacionais de alunos concluintes do Ensino Médio público, no contexto das transformações do capitalismo no final do século 20. Enfoca este nível de

ensino por considerar que os jovens alunos são os mais vulneráveis às dificuldades decorrentes da fase atual de ajustes do capitalismo. O tema "juventude" foi abordado como uma categoria social, com suas dificuldades próprias de participação na sociedade. Constatamos que os alunos têm poucas perspectivas de realizar suas expectativas devido à fraca formação escolar recebida, por não estarem preparados adequadamente para disputar vagas no ensino superior público e por participarem da acirrada disputa por um lugar no mundo do trabalho, em consequência da redução dos postos de trabalho e das exigências de mais formação escolar do trabalhador. (Do autor)

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. Belo Horizonte, 2002. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares

Investiga os aspectos inerentes à condição feminina que influenciam na busca da escolarização, realizada por mulheres adultas oriundas das camadas populares e matriculadas no curso noturno. O objetivo principal foi o de tentar compreender o significado dessa busca no contexto das relações sociais de gênero. Para isso, foram realizadas, durante o ano de 2001, observações do cotidiano escolar, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com seis mulheres/sujeitos e dois maridos, além de professores e da coordenadora da escola. Constatam-se dois momentos: um, anterior à matrícula, abrangendo o processo de construção das possibilidades de sua efetivação, e o outro, posterior à chegada à escola, quando as mulheres se organizam para ali permanecer até a conclusão de seus objetivos. A análise da prática pedagógica apresenta-se bastante propícia à manutenção e ao reforço das hierarquias e dos estereótipos de gênero. O futuro interpretado a partir da perspectiva dos sujeitos revela o desejo de mudar as representações dominantes de gênero. (Da autora)

NUNES, Fernando da Silva. *Onde está a falha? o fracasso na aprendizagem do cálculo matemático*. Brasília, 2002. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Maria Terezinha de Lima Monteiro

Teve como finalidade identificar as possíveis causas do fracasso na aprendizagem das disciplinas que envolvem cálculo matemático, em uma instituição particular de ensino superior, em Brasília, envolvendo a instituição e os professores. Após a realização de todas as análises, concluiu-se que a falta de pré-requisitos do corpo discente e a prática pedagógica utilizada pelos professores em sala de aula são fatores de maior relevância para o fracasso na aprendizagem do cálculo matemático. Aliadas a isso, a pouca dedicação e a falta de interesse dos alunos para com o curso que escolheram contribuíram significativamente para o fraco rendimento escolar. (Do autor)

OLIVEIRA, Aline Sampaio de. *Fatores preditores da qualidade na escola pública: o caso da escola urbana de Vargem Bonita*. Brasília, 2002. 138 f. : il. BBE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Eda Castro Lucas de Souza

Esta dissertação teve por objetivo identificar os fatores preditores de qualidade de uma escola pública rural do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental Vargem Bonita, que atende a alunos desde a Educação Infantil até a 8ª série e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Em seu marco teórico, o trabalho mostra a evolução histórica do conceito de qualidade, o Programa Brasileiro de Qualidade no Serviço Público (PQSP) e a sua aplicabilidade na educação, bem como o meio rural brasileiro, seus antecedentes históricos e transformações que culminaram no Novo Rural Brasileiro. Os fatores foram agrupados em quatro, definidos como preditores de qualidade para uma escola rural: 1) Organização Pedagógica da Gestão Participativa; 2) Efetividade do Processo de Ensino e Aprendizagem; 3) Recursos Humanos e Clima

Escolar; e 4) Envolvimento dos Atores, Cultura, Contexto Rural e Escola Prazerosa. (Da autora)

PIRES, Raíssa Pimenta. *Políticas públicas e educação profissional em Minas Gerais. 1995 a 2000*. Belo Horizonte, 2002. 193 f. : il + anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto

Estudo de caso que se relaciona à política de formação profissional em nível médio em Minas Gerais. O problema investigado diz respeito aos impactos gerados pelas políticas governamentais, em especial na educação profissional, durante o processo de implantação nas escolas estaduais mineiras, no período de 1995 a 2000. Saliu-se as angústias e incertezas da comunidade escolar diante da instabilidade das políticas educacionais, especialmente no ensino médio. Por outro lado, as reações da comunidade diante das mudanças educacionais também mostram relações contraditórias entre a sociedade civil e o governo, evidenciando que a escola, como instituição social, só tem sua existência justificada se for capaz de responder aos interesses e anseios da comunidade em que está inserida. (Da autora)

POMILIO, Mariza Cavenaghi Argentino. *Inclusão do educando com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino*. Competências e responsabilidades. Campinas, 2002. 127 f. : il + anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Analisa as representações dos educadores que vivem o dia-a-dia da sala de aula no ensino regular e que tenham entre seus educandos aqueles com necessidades educacionais especiais. Observou-se que a realidade da presença do educando com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular constitui-se um problema a

mais para o trabalho docente. Sua "inclusão decretada não gera inclusão real", uma vez que se mantêm os mecanismos estruturais, vale dizer, salas de aula superlotadas, educadores com dupla jornada de trabalho e educandos com mais de uma necessidade especial por sala de aula, fazendo, assim, eivar paradoxos conflitantes ao conceito do educando com necessidades educacionais especiais em que o portador de deficiência se inclui. Há fortes indícios, ainda, de que o educando com necessidades educacionais especiais exige do educador competências específicas que não são supridas, até o momento, pelos cursos de formação do educador. (Da autora)

PRADO, Ceres Leite. *"Intercâmbios culturais" como práticas educativas em famílias das camadas médias*. Belo Horizonte, 2002. 350 f. : il + anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

O trabalho busca compreender a prática dos "intercâmbios culturais", hoje, no Brasil. A expressão vincula-se mais estreitamente a uma de suas modalidades: o aluno do ensino médio que frequenta em país estrangeiro um ou dois semestres escolares e reside durante esse período com uma família. A análise das entrevistas permite concluir que, para as famílias, os intercâmbios representam uma forma de atender, ao mesmo tempo, às duas grandes exigências colocadas hoje para a família contemporânea: garantir aos filhos trunfos que lhes forneçam maior competitividade nos mercados escolar e profissional e, principalmente, possibilitar-lhes o bem-estar e o desenvolvimento de qualidades pessoais que façam deles indivíduos realizados, saudáveis do ponto de vista psicológico e felizes. Nesse sentido, os intercâmbios constituem, efetivamente, estratégias educativas das famílias. (Do autor)

RAHME, Mônica Maria Farid. *Trajetórias profissionais de educadores e formação em serviço: o caso do Cape (1991-2000)*. Belo Horizonte, 2002. 186 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

Tem como objetivo analisar a trajetória profissional de educadores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que atuaram como formadores de professores, no Cape, entre os anos de 1991 e 2000. Considerando-se que o quadro de formadores desse Centro é composto pelos próprios profissionais da rede, busca-se entender os fatores que foram determinantes para a definição de seu modelo institucional, o perfil dos candidatos admitidos e o profissional desses formadores. É um estudo de caso. (Da autora)

RATTI, Augusto. *Formação de professores: avaliando a formação do professor para avaliar*. Campinas, 2002. 91 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Busca apreender como tem sido realizada a formação de professores que cursam o Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Indaiatuba da União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural (Uniopec) para avaliar. Procurou-se realçar a importância da tríade *ensinar, aprender e avaliar*, realizando um estudo da avaliação no passado, presente e futuro como avaliados e futuros avaliadores. A origem da avaliação foi mostrada através do resgate da história. Os dados coletados junto aos alunos proporcionaram conhecer as experiências de avaliação e as práticas vivenciadas no decorrer de suas vidas escolares e suas inferências futuras que talvez possam contribuir para uma melhor organização do trabalho pedagógico norteando estudos e futuras ações de todos os comprometidos em contribuir para a transformação da sociedade através da educação. (Do autor)

RIBEIRO, Ruth. *Juventude, droga e estigma: um estudo exploratório dos significados atribuídos ao uso e tráfico de drogas, por jovens de escola pública de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Buscou-se analisar os significados atribuídos ao consumo e tráfico de drogas na perspectiva dos jovens alunos de uma escola pública do município de Belo Horizonte, onde a questão das drogas aparece como elemento importante a afetar o cotidiano escolar. Este trabalho revela as percepções e as relações de tensão, ocorridas dentro da escola, entre jovens moradores do Morro das Laranjeiras e seus colegas de outras localidades. A diferenciação resultante do estigma espacial e social de se morar em uma favela caracterizada pela presença do narcotráfico potencializa as brigas, ameaças e agressões entre os próprios jovens, bem como entre eles e os profissionais da escola. (Da autora)

RODRIGUES, Carla Rosa Loureiro. *Televisão no ensino fundamental: a representação social dos docentes*. São Paulo, 2002. 178 f. : il. + anexo. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elza Dias Pacheco

O objetivo desta dissertação inscreve-se nos campos de Educação e Comunicação, sendo a formação de professores, quanto ao uso dos meios de comunicação social em sala de aula, nosso maior interesse. (Da autora)

ROSA, Vitor Nunes. *Fazer o curso de Pedagogia: significados e significantes*. Brasília, 2002. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora : Maria de Fátima Guerra de Sousa

Fundamentado na Teoria da Representação Social, tem por objetivo estudar as representações sociais que orientaram a opção dos alunos ingressantes pelo curso de Pedagogia. Os resultados revelaram que a concepção do curso de Pedagogia como

extensão do curso de Magistério, caracterizado por uma visão de sacralidade e feminilidade do exercício da atividade docente no trato com crianças, que traz satisfação pessoal, aparece na representação social dos sujeitos como elemento central. (Do autor)

SANA, João José Barbosa. *A formação e a identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990*. Vitória, 2002. 269 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Trata da formação e da identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990. De caráter histórico-documental, procura explicitar, com base em documentos, entrevistas e questionários, a visão do ser humano, sociedade e educação; formação teórica; relação teoria-prática; condições de trabalho. Examina as concepções subjacentes ao processo de formação dos profissionais da educação. Conclui que a formação predominante foi tecnicista, que a base da identidade profissional desses pedagogos é a docência, marcada por insuficiente formação teórica e por uma concepção de prática entendida como aplicação da teoria. Sugere que o projeto político-pedagógico seja redefinido na perspectiva de formar profissionais com sólida formação teórica e para que promovam a unidade entre teoria e a prática; que os profissionais que se formam sejam pedagogas e pedagogos intelectuais transformadores. (Do autor)

SÁNCHEZ, Damián Sánchez. *Formação e práxis dos professores do curso de Pedagogia do Pólo Universitário de São Mateus: 1995-1999: a interiorização no contexto sócio-político do norte do Estado Espírito Santo*. Vitória, 2002. 199 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Trata-se da formação e da práxis político-pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia do Pólo Universitário de São Mateus, no Estado do Espírito Santo, no período de 1995 a 1999, a partir do Plano de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Objetiva identificar as possibilidades de uma prática social transformadora na região a partir da implantação do curso de Pedagogia. Sugere que a presença da universidade federal naquela região seja um fator muito importante para as mudanças sociais. (Do autor)

SANTOS, Arnaldo Ribeiro dos. *O rádio no espaço público da escola: construindo áreas comuns de significado*. São Paulo, 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Adílson Odair Citelli

Descreve uma experiência com rádio, da qual participaram professores, funcionários e alunos de sétima e oitava séries de uma escola pública da rede estadual de ensino fundamental de São Paulo. Apresenta, também, parte da produção escolar transformada em matéria radiofônica, que, sob uma perspectiva interdisciplinar, teve como referencial básico os planos de ensino de algumas disciplinas componentes da grade curricular. Além de ressaltar a intrínseca relação entre as vertentes educacional e comunicacional, o trabalho enfoca aspectos das relações sociais enquanto processo instituinte do espaço público, exercendo papel estruturante na organização da sociedade. (Do autor)

SANTOS, Rosimeire Gonçalves dos. *Teatralização do espaço escolar: práticas teatrais com jogos no ensino médio*. São Paulo, 2002. 207 f. : il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora : Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Propõe um olhar sobre o espaço da escola através da abordagem do *jeu dramatique*, proposto por autores franceses, considerando ainda modalidades de jogos teatrais a partir de Viola Spolin (1979). A proposta de ressignificação do espaço escolar foi desenvolvida em duas escolas do interior de Minas Gerais, com estudantes do ensino médio. O objetivo desse trabalho foi aprimorar a percepção dos espaços do cotidiano, aqui representados pelo espaço escolar, e provocar a sensibilização dos jovens para a ocupação consciente desses lugares. Acredita a Autora que, ao se apropriarem simbolicamente de um dado espaço, as pessoas se conscientizam de sua capacidade de realizar apropriações e transformações em seus espaços cotidianos. Conclui que o trabalho teatral através de jogos pode ajudar as pessoas a adquirir autoconfiança para seguirem seus propósitos. (Da autora)

SERRÃO, Rosa Maria Ramponi. *Por entre as telas, um espaço de aprendizagem*: estudo da dinâmica interativa visando à construção de conhecimento em um fórum virtual de discussão do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB. Brasília, 2002. 220 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Pesquisa de campo que envolveu um estudo exploratório e uma análise de conteúdo realizados em um fórum de discussão virtual do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância 1999/2000, da Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa foi a análise das evidências de construção de conhecimento a partir das interações verticais e horizontais ocorridas no fórum. O entrelaçamento de duas áreas do conhecimento, a Educação e a Psicologia, possibilitou a realização dessa análise. Pelo lado educacional, a análise abordou as questões objetivas do contexto pedagógico que caracterizou o fórum, concluindo pela necessidade de uma maior interação entre o uso da tecnologia e as

posturas educacionais, e, pelo lado psicológico, as questões subjetivas dos processos de construção do conhecimento observáveis nas mensagens emitidas pelos alunos. (Da autora)

SILVA, Analise de Jesus da. *Relações entre formadores, professores e adolescentes*: de objetos no labirinto a sujeitos da educação. Belo Horizonte, 2002. [170] f. : il + Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins

Pesquisa qualitativa que se propõe investigar a (in)existência da abordagem de vivências adolescentes na formação inicial de professores, tendo como foco a prática dos formadores, professores universitários, na modalidade Licenciatura. É importante compreender que esta formação inicial destina-se ao exercício do magistério no ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e no ensino médio, compreendendo, portanto, sujeitos alunos adolescentes. Entre as considerações apontadas por essa investigação, duas se destacam: a primeira delas é a quase inexistência da abordagem das vivências dos sujeitos adolescentes nas práticas dos formadores na formação inicial dos professores; a segunda é a forte identificação entre a concepção de educação adotada pelos formadores e suas manifestações na prática pedagógica desses sujeitos. No decorrer dessa investigação, foi constatada a escassez de bibliografia concernente a adolescentes, a adolescentes pobres, a formação inicial de professores, a formação inicial e continuada de formadores, como, também, a inexistência de bibliografia que trate da relação entre estes temas e entre os sujeitos neles envolvidos. (Da autora)

SOUZA, Liomar Maria de. *Formação do professor de ensino fundamental e médio*: opinião de formandos em Pedagogia. Campinas, 2002. 202 f. : il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Objetiva verificar necessidades de alunos e docentes, como vêm os meios para seu trabalho e a contribuição da Psicologia. De forma geral, o tema tratado neste trabalho está centrado na expectativa de contribuir para melhorar a formação do professor para o ensino fundamental e médio. Foi uma busca direcionada para a observação das várias fases do trabalho de um professor, com a preocupação de detectar nisto as dificuldades que se pode ter pela frente, as facilidades, e, também, observar a qualidade do seu produto. (Da autora)

SOUZA, Valdinei Costa. *Impacto da qualificação docente nos resultados de uma universidade: o caso da UFBA*. Brasília, 2002. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília.

Orientadora: Eda Castro Lucas de Souza

Teve por objetivo investigar o impacto da qualificação docente, entre os anos de 1990 e 2001, nos resultados da Universidade Federal da Bahia. Analisou a influência do suporte organizacional no impacto identificado. O conceito de qualificação docente foi entendido como a titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e o de impacto nos resultados, como o efeito desses cursos no ensino, pesquisa e extensão promovidos pela Universidade. Configurou-se num estudo de caso, com abordagem de natureza descritiva e explicativa, respaldado pela utilização do método de pesquisa quantitativa survey. Em relação ao suporte organizacional, observou-se que a sua influência está positivamente relacionada com o impacto identificado. Contudo, os resultados da pesquisa apontaram que a natureza do curso de doutorado parece reduzir a influência do suporte organizacional no impacto verificado. (Do autor)

TOMAZ, Vanessa Sena. *A sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou transdisciplinares em*

projetos. Belo Horizonte, 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Manuela M. S. David

O trabalho se desenvolve como investigação qualitativa baseada na observação participante em três escolas do ensino fundamental. O objetivo é identificar os momentos de sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou transdisciplinares ou que se organizem em projetos. Essa sistematização é um processo de organização do conhecimento que vai dar "forma matemática" a este, ao se estabelecerem fórmulas ou algoritmos – uma linguagem simbólica da Matemática – e aplicações ou se apresentar a teoria numa aula expositiva. (Da autora)

VÉRAS, Sonia. *O papel da gestão escolar no controle da rotatividade do quadro docente na escola pública do Distrito Federal*. Brasília, 2002. 71f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Clélia de Freitas Capanema

Este estudo surgiu para dar continuidade à investigação anterior, feita em 1997, em que foi constatado o índice de 86% de rotatividade de professores em duas escolas do DF. Este resultado causou inquietação pelo fato de ser notório o malefício da rotatividade, tanto para o projeto educativo das escolas quanto para o processo de aprendizagem do aluno. Optou-se por escolher duas escolas de ensino médio com diferença de localização e semelhança da estabilidade da equipe docente. A pesquisa teve como objetivo levantar elementos favorecedores da estabilidade docente e possíveis ações de liderança dos diretores para assegurar a permanência da equipe, confirmada pelo interesse dos professores em continuar a pertencer ao quadro docente dos estabelecimentos de ensino. As categorias estudadas foram *rotatividade e liderança e motivação e comprometimento*, itens que constaram dos instrumentos de coletas de dados. Pode-se especular que a permanência dos professores nas escolas esteja relacionada às características de liderança, já

que esta foi considerada democrática por 68,8% e 91,7% dos professores, respectivamente, de cada escola. O pressuposto inicial de que a liderança pode mobilizar os docentes a trabalhar cooperativamente, evitando assim a rotatividade, não foi explicitamente confirmado. Ao final, foram feitas recomendações para que outros profissionais se envolvam com esta questão da rotatividade de professores e aprofundem a investigação. (Da autora)

VIEIRA, Patrícia Lins. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. Belo Horizonte, 2002. 188 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins

Estudo de caso que tem como objetivo identificar e analisar a produção de saberes docentes que os professores constroem a partir dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Percebeu-se que a possibilidade de construção de um novo saber docente ocorre, portanto, à medida que os professores se reconhecem e reconhecem os alunos como sujeitos coletivos perante o ato pedagógico. (Da autora)

WOLF, Geni Aparecida de Jesus. *Preservação do patrimônio bibliográfico e documental: estratégias de gestão*. Campinas, 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.

Orientadora: Rose Mary Juliano Longo

Estudo de caráter exploratório que aborda o gerenciamento da preservação do

patrimônio bibliográfico e documental nacional, baseado nos princípios da Administração. Enfatiza a importância da prática gerencial eficaz e busca verificar a prática adotada por responsáveis pela preservação. Os resultados obtidos e analisados revelaram as características do gerenciamento nas diferentes organizações pesquisadas. Demonstra que os gerentes possuem um conhecimento teórico sobre gerenciamento eficaz, mas apresentam traço comum na demanda por aprimoramento de suas capacidades gerenciais. As conclusões apresentam a necessidade da ampliação do arcabouço de conhecimento dos gerentes, e as recomendações trazem contribuições à discussão e viabilização da ampliação da capacidade gerencial dos profissionais responsáveis pela preservação em PBDN. (Da autora)

XAVIER, Jurema Brasil. *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944-1994. São Paulo, 2002. 156 f. : il. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elza Dias Pacheco

Busca apresentar uma perspectiva histórica das relações, projetos e propostas que ocorreram na segunda metade do século 20 entre as tecnologias de comunicação e a educação no Brasil, com a finalidade de contribuir para a compreensão de como os educadores e pensadores brasileiros viram, no decorrer do período, a contribuição dos meios de comunicação para a educação. Para realizar o trabalho, foi analisado um veículo de mídia, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e os artigos nele editados, buscando compreender as diferentes falas sobre o tema em um novo contexto econômico, político e social que então se consolidava no País e que pode ser definido como o período da modernização do Brasil. (Da autora)

Publicações recebidas

- A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*
Cristovam Buarque
São Paulo: Paz e Terra, 2003. 2. ed.
- Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil*
Enid Rocha Andrade Silva e Simone Gueresi
Brasília: Ipea, 2003. 114 p.
- As tecnologias na educação a distância: um desafio para o século XXI*
João Carlos Teatini de Souza Climaco
Brasília: Inep, 2003. Fita de vídeo (1:28´)
Programa Conheça a Educação.
- Avaliação institucional permanente na UFRGS*
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre: UFRGS, 2003. 95 p.
- Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*
Paris: OECD, 2003. 253 p.
- Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes*
Alejandro Morduchowicz
Rio de Janeiro: Preal, 2003. 60 p.
(Documentos, n. 23)
- Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados?*
Pedro Ravela
Rio de Janeiro: Preal, 2003. 57 p.
- Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento*
Miriam Ventura e Elizeu de Oliveira Chaves Júnior
Brasília: Fundo de População das Nações Unidas, 2003. 68 p.
- Diretrizes curriculares nacionais: educação básica*
Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2003?]. 1 CD-ROM
- Educação: velhos problemas, novas(?) soluções*
Paulo Nathanael Pereira de Souza
São Paulo: Centro de Integração Empresa-Escola, 2003. 63 p.
(Coleção Ciee, v. 68)
- Educação a distância: prevenção do uso indevido de drogas*
Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte
Brasília: Inep, 2003. Fita de vídeo (1:44´)
Programa Conheça a Educação.
- Educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas*
Alair dos Anjos Silva de Miranda
Manaus: Edua, 2003. 230 p.
- Educação e cidadania*
Elizabeth Barolli
Brasília: Inep, 2003. Fita de vídeo (90 min.)
Programa Conheça a Educação.
- Empreendimentos inovadores: relatos de uma jornada na Europa*
Gina Gulineli Paladino
Brasília: IEL Nacional, 2003. 65 p.
- Ensino médio: múltiplas vozes*
Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (Coord.)
Brasília: MEC, 2003. 662 p.
- Esquindô-lê-lê*
João Pessoa: Ed. UFBA: Inep, [2003]. Disco sonoro (94 min.)
- Finanças públicas: VII Prêmio Tesouro Nacional – 2002: coletânea de monografias*
Brasília: Ed. UnB, 2003. 681 p.

- Formação de educadores para o uso da informática na escola*
José Armando Valente (Org.)
Campinas: Unicamp, Nied, 2003. 203 p.
- Guia para elaboração de projetos de pesquisas*
Joana D'arc Ribeiro
Manaus: Edua, 2003. 88 p.
- Indagações de um analfabeto*
Moraes Moreira
Niterói: MEC, [2003]. Disco sonoro (8 min.)
- Mapa do analfabetismo no Brasil*
Brasília: Inep, 2003. 1 CD-ROM.
- Mapa do analfabetismo no Brasil*
Brasília: Inep, [2003]. 39 p.
- Melhoria da educação no município: um trabalho coletivo*
Sonia Maria de Oliveira Mudelman (Coord.)
São Paulo: Cenpec, 2003. 5 v.
(Coleção para gestores educacionais)
- Melhoria da educação no município em ação*
Peirópolis: Cenpec, 2003. Fita de vídeo (34'38'')
- Novos comentários à LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96*
Rubens da Silva Castro e Jorge Gregório da Silva
Manaus: Edua, 2003. 130 p.
- Projeto terminologia em educação: SIC-Mercosul educacional, consolidação das propostas recebidas: documento base*
[S.l.: s.n.], 2003. 1 disco óptico de computador ; 4 3/4 pol.
- Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*
Brasília: Inep, 2003. 31 p.
- Que país é este? Pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira*
Veet Vivarta (Coord.)
São Paulo: Cortez, 2003. 194 p.
(Mídia e mobilização social, v. 4).
- Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do impacto do programa abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*
Julio Jacobo Waiselfisz e Maria Maciel
Brasília: Unesco, 2003. 118 p.
- Sistema Nacional de Educação Infantil e Fundamental: matrizes de referência: documento para discussão*
Brasília: MEC, SEF, 2003. 34 p.
- Uma escola para a inclusão social: coletânea de discursos e textos da II Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*
Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 2003. 412 p.
(Ação parlamentar, n. 222)
Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto (2. : 2001 : Brasília)
- Vozes femininas: gêneros, mediações e práticas da escrita*
Flora Süssekind, Tânia Dias e Carlito Azevedo (Org.)
Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 534 p.

Este índice refere-se às matérias do volume 83 (números 203, 204 e 205) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

Aplicação de recursos

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Casos de ensino

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Centro de pesquisa educacional

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

Condições de trabalho

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

conhecimentos, Transferência de

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Desenvolvimento do ensino

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Docentes

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educação, Financiamento da

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos

recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Educación superior

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educacionais, Fundos

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educacional, Centro de pesquisa

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

educacional, Estatística

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educacional, Política

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educativas, Políticas

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Ensino fundamental regular

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Ensino profissionalizante

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Ensino técnico

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Ensino universitário

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

ensino, Casos de

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

ensino, Desenvolvimento do

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

ensino, Manutenção do

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

ensino, Reforma de

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

ensino, Sistemas de

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda

Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Escolaridade

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Estados nacionais

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Estatística educacional

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Financiamento da educação

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Formação de professores

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

fundamental regular, Ensino

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Fundos educacionais

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Gênero

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Gestão Kubitschek

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

gestão, Padrão de

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Globalización

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Integração regional

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Kubitschek, Gestão

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

magistério, Valorização do

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Manutenção do ensino

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

médio, Rendimento

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Mercado de trabalho

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Novas tecnologias

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Padrão de gestão

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

pesquisa educacional, Centro de

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

Política educacional

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Política governamental

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

Políticas educativas

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Políticas globais

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Políticas públicas

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Pós-modernidade

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

professores, Formação de

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

profissionalizante, Ensino

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

públicas, Políticas

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

recursos, Aplicação de

SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Reforma de ensino

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

regional, Integração

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

regular, Ensino fundamental

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Rendimento médio

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Sistemas de ensino

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda

Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

superior, Educación

STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

técnico, Ensino

BUENO, Maria Sylvia Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

tecnologias, Novas

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

trabalho, Condições de

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

trabalho, Mercado de

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Transferência de conhecimentos

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

universitário, Ensino

ANGELO, Martha d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Valorização do magistério

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Índice de autores

- ANGELO, Marta d'. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- BUENO, Maria Sylvania Simões. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.
- DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos professores no Brasil. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.
- SENA, Paulo. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.
- STROMQUIST, Nelly P. Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Índice de títulos

Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género.

STROMQUIST, Nelly P. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 51-64, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep, A.

CUNHA, Marcus Vinicius da. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Seção: Segunda edição.

Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional.

BUENO, Maria Sylvia Simões. RBEP, v.

83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Estatísticas dos professores no Brasil.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Seção: Avaliação.

Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais.

DAVIES, Nicholas. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação.

ANGELO, Marta d'. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 65-71, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, A.

SENA, Paulo. RBEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002. Seção: Estudos.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

Independentemente de seu formato, a RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições teóricas que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com

extensão máxima de 40 laudas (de 1.400 caracteres com espaço, cada lauda), ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, e de um resumo analítico, em português, cujo modelo se encontra na última página da revista, para disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de

um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador* : exemplificação apoiada na Matemática. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; n° do volume; n° do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

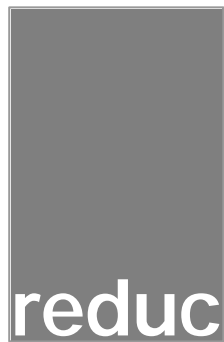
Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



Instruções para a elaboração de resumos

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos Reduc/Brasil, que resultará na publicação de RAEs ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que

está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Incluir bibliografia.

Agradecimentos

O volume de números 201/202/203 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não teria sido publicado sem a relevante contribuição dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Ari Paulo Jantsch
Universidade Federal de Santa Catarina

Candido Gomes
Universidade Católica de Brasília

Diana Vidal
Universidade de São Pulo

Elcie Masini
Universidade de São Paulo

Eneida Simões da Fonseca
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

José Carlos Libâneo
Universidade Federal de Goiás

José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lilian Ramos
Universidade Católica de Petrópolis

Maria Cecília Sanchez Teixeira
Universidade de São Paulo

Maria Júlia Kovack
Universidade de São Paulo

Marilda Aparecida Behrens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Mary Neide Figueiró
Universidade Estadual de Londrina

Esta obra foi impressa em Brasília,
em março de 2004.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.