

INEP

volume 64

148

set./dez. 1983

INEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

1983



40 ANOS
1944-1984

Presidente da República
João Figueiredo

Ministro da Educação e Cultura
Esther de Figueiredo Ferraz

Secretário-Geral do MEC
Sérgio Mário Pasquali

INEP

volume 64

148

set./dez. 1983

ITEP

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS



ANOS
1944-1984

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretora-Geral
Lena Castello Branco Ferreira Costa

Diretora de Estudos e Pesquisas
Nancy Ribeiro de Araújo e Silva

Diretor de Planejamento e Administração
Florianio Freitas Filho

Diretor de Documentação e Informação
Paulo de Tarso Carletti

Coordenadora de Editoração e Divulgação
Vera Maria Arantes

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

Editor
Jader de Medeiros Britto

Editora Assistente
Sílvia Maria Galliac Saavedra

Comitê Editorial
Bernardete Angelina Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Helena Lewin
Jader de Medeiros Britto
José Luís Domingues
Luiz Antonio C. Rodrigues da Cunha
Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito
Magda Becker Soares
Maria Laís Mousinho Guidi
R. Valmir Cavalcante Chagas
Vera Maria Ferrão Candau
Walter Esteves Garcia

Organização da Edição
Norma W. Santos Pereira de Castro

Assistente de Produção e Revisão
Antonio Bezerra Filho

Revisão
Elisabeth Ramos Barros
Eveline de Assis Soares

Diagramação
Ana Maria Boaventura

Serviços Editoriais
Márcia Ferreira Otsuka da Silva
Maria Madalena Argentino
Merby Maria Amorim de Sousa

Colaboradores
Amábilie Pierroti
Catarina de Carvalho Guerra (estagiária)
Letícia Maria Santos de Faria
Liana Monteiro Vieira (estagiária)
Maria del Puy Díez de Uré Helinger
Therezinha Félix Cardoso

Capa e Programação Visual
João Carlos Israel de Lima

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947. Tri-
mestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980 — abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãoais.

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

ISSN 0034-7183

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

Sumário

REVISTA
BRASILEIRA
DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS

EDITORIAL	161
-----------------	-----

ESTUDOS

Diagnóstico Educacional dos Municípios Periféricos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro David Michel Vetter e José Carmelo Bráz de Carvalho.	165
O Problema do Ensino de 2º Grau na América Latina Juan Carlos Tedesco.	191
Uma Proposta Didática para Alfabetização de Crianças das Classes Populares Carmen Maria Craidy, Esther Pillar Grossi e Norma Marzola.	208
Educando para o Trabalho: Família e Escola como Agências Educadoras Zeila de Brito Fabri Demartini e Alice Beatriz da Silva Gordo Lang.	217
A Adição e a Subtração na Escola: Algoritmos Ensinados e Estratégias Aprendidas Teresinha Nunes Carraher e Analúcia Dias Schliemann.	234

SEGUNDA EDIÇÃO

Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras Anísio Teixeira.	243
Variações sobre um Velho Tema Lourenço Filho.	257

DEBATES E PROPOSTAS

Universidade Brasileira Esther de Figueiredo Ferraz.	269
Relações de Poder e Democratização da Universidade Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero.	295

NOTAS DE PESQUISA

Educação e Formação da Classe Operária (Reconstrução Histórica — Minas Gerais 1910-1930.	301
O Pensamento Pedagógico da Abertura.	303
A Desescolarização, o Trabalho Infantil e a Questão do Menor.	305

DISSERTAÇÕES E TESES	311
RESENHAS CRÍTICAS	325
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	335
ÍNDICE DO VOLUME	353

A Alceu

“La se vai Alceu, voltado para o futuro,
Para um sol de infinita duração.”

(Alceu, radiante espelho. Drummond)

A fertilidade do pensamento de Alceu nos acompanha quando dele nos lembramos. O poema de Drummond – verbo igualmente fértil da poesia – me acompanhará no percurso de memorar o “mestre”.

A semente lançada por Alceu não só atingiu os que comungavam os mesmos princípios, mas também pessoas e grupos de pensamento divergente. “Pensar, ele o provou, abrange todos os contrastes.”

Poucas mortes terão sido tão lamentadas como a de Alceu. Prova disto são os elogios que a imprensa ainda continua a lhe dispensar: “a destacada inteligência”, a “santidade moderna”, o “espelho radiante”, “coerência entre o pensar e o fazer”, a “sensibilidade aos novos tempos”, o “defensor das liberdades”, a “militância intelectual”, o “escritor polêmico”, o “bom gigante”, o “homem universal”. “Seu claro riso e humana compreensão e universal doçura / Revelam que pensar não é triste. / Pensar é exercício de alegria.”

E não faltaram atributos que trazem a educação à tona: “o mestre”, que em vida deu a “aula-magna” de “atualização permanente” pelo “anúncio dos novos tempos”, como “paraninfo da liberdade”.

Tendo tido a oportunidade privilegiada de contar com a sua amizade e apoio intelectual, comungo o mesmo sentimento de apreço e admiração de todos que com ele mantiveram laços.

Para nós, educadores, Alceu é exemplo de permanente reconstrução de um pensamento assentado, embora, em princípios nunca negados:

“O realismo cristão é, por natureza, sintético e convergente, como na morte e no caso da Paz, a coincidência desses dois ideais aparentemente contraditórios em sua natureza própria: o repouso e a motricidade.” (A Paz).

Aliás, já escrevia ele na década de 30, ao tentar incorporar à pedagogia defendida pelos católicos alguns elementos daquela defendida pelos liberais:

“Distinguir, portanto, ideal pedagógico, da realidade e do método, é condição prévia de ordem e harmonia necessária à ciência da educação... E o caminho da pedagogia católica, a meu ver, deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia moderna, de todos os fatos re-

velados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema... à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida.” (Debates Pedagógicos, p. XIX)

Essa capacidade de ressaltar as diferenças nas semelhanças e de distinguir as semelhanças nas diferenças (“Como blocos de vida que é preciso polir e facetar”), fez dele um homem aberto ao diálogo, um homem plural, incapaz de reduzir a diferença a uma homogeneidade fácil e simplista. Como ele próprio o disse:

“A beleza está no arco-íris, na combinação. Até em política.”

É desta abertura ao diálogo, em que parceiros ou adversários medem posições e suscitam caminhos, que Alceu será o mensageiro corajoso, mesmo nos momentos mais difíceis da década de 70. “Convívio militante entre solidões de idéias / Cada vez mais fechadas – e ele aberto / Aos ventos do mundo (...)”

Acostumado a ver nas festas maiores momentos de real grandeza, postulará, por ocasião das comemorações da copa e do sesquicentenário, a anistia, a volta ao Estado de Direito e a implementação dos direitos sociais.

“Nunca fechei minha porta para a liberdade.”

(“Anseio de instituir a paz interior / No regaço da paz exterior”).

Esta candente abertura dará ao “mestre” a capacidade de ver o real numa tensão entre o vir e o por-vir, abertura que lhe possibilitará ultrapassar toda a tentativa de absolutizar o relativo; e, – conseqüente com sua fé – a de relativizar o absoluto.

“Todo intelectual autêntico, a meu ver, é revolucionário. Por quê? Porque não deve estar satisfeito nem com as coisas e nem consigo próprio.”

Ao lado disto, não se pode ignorar a experiência acumulada de uma vida que viu um século expirar, militou um outro século e que se antecipou anunciando o novo milênio.

Sua vida e sua obra traduzem para nós uma rara metodologia: as forças emergentes no limiar do milênio produzirão um mundo novo se capazes forem de retrabalhar criticamente uma herança legada já no início do século. “Alceu, radiante espelho / De humildade e fortaleza entrelaçadas.”

Contudo, Alceu foi um educador não só pela sua acuidade de reavaliar as circunstâncias, mas sobretudo porque soube objetivar e transmitir pela palavra um tal potencial. “La se vai Alceu: as letras não o limitam / No paraíso da sensualidade das palavras / Que substituem coisas e sentimentos, / Diluindo o sangue de existir.”

E neste ponto Alceu foi um educador exemplar.

Consciente de não deter as armas do dinheiro, nem da guerra, consciente dos limites e também das possibilidades da militância intelectual, fez da palavra sua arma e seu reino. “Para além das letras restam indícios mais luminosos / De uma insondável, solene realidade.”

Se o espaço do educador é o espaço da palavra, não é qualquer palavra que faz dele um “paraninfo da liberdade”. Tal investidura só se dá quando a palavra denuncia a incapacidade dos mitos conservadores e anuncia as possibilidades implícitas nas práticas so-

ciais que não derrogam o resgate que a justiça tem para com a liberdade. **“Alceu chega bem perto do fogo incandescente / E não tem medo.”**

O Brasil perdeu Alceu, mas não perderá a palavra de Tristão. **“E lá se vai Alceu, servo de Deus, Servo do Amor, que é cúmplice de Deus.”**

Seu esforço para resgatar da História os núcleos válidos de uma herança acumulada, não será em vão. Na medida em que esta herança se incorpore efetivamente na pedagogia implícita numa prática social que realize os direitos da cidadania, Alceu terá marcado, mais uma vez, seu lugar na História dos Grandes Educadores.

Carlos Roberto Jamil Cury,
do Comitê Editorial

Diagnóstico educacional dos municípios periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro*

David Michel Vetter

José Carmelo Bráz de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

O projeto representou uma tentativa de explorar uma fonte de dados secundários – O Censo Escolar de 1977 nos municípios periféricos do Grande Rio – para elaborar um diagnóstico sócio-educacional a nível de municípios e distritos, bem como desenvolver um conjunto de indicadores educacionais para identificação das áreas mais carentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Procurou-se analisar o Censo Escolar de 1977 da RMRJ no contexto dos censos escolares no Brasil e em sua pressuposição de diagnosticar as relações entre a demanda social por ensino e a oferta deste pela rede escolar. Apontaram-se os problemas e limitações de validade e fidedignidade no modelo analítico do Censo e nas diversas fases técnicas de sua coleta, crítica, digitação e processamento, problemas estes que inviabilizaram um diagnóstico discriminado a nível local.

Introdução

À base do movimento de censos escolares no país, tem-se identificado sempre a pretensão analítica de confrontar-se a demanda sócio-demográfica por ensino *versus* a oferta da rede escolar, ao nível mais desagregado de distritos e setores censitários.

Particularmente em relação a quase uma dezena de censos escolares realizados em 1977, sobretudo em regiões metropolitanas, seria possível dispor-se de dados apropriados à análise desta relação “oferta x demanda”, fundamentando-se assim empiricamente ações voltadas à prioridade do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) 1980-85 de atender estratos urbanos carentes e áreas metropolitanas marginalizadas.

* Pesquisa financiada pelo INEP/MEC. Participaram também da realização deste trabalho, em nível técnico, as professoras Amélia Escotto, Ana Maria Galheigo e Bertha Reis Valle.

Dentro de tal pressuposição de análise, e graças ao Convênio 07/81 entre o INEP/MEC e a PUC/RJ, procurou-se desenvolver uma dupla linha de pesquisa sobre os dados do Censo Escolar 1977 da RMRJ (Rigião Metropolitana do Rio de Janeiro, em seus treze municípios periféricos, exklusive o do Rio);

- a) operacionalizar-se a nível dos distritos da RMRJ diagnósticos descritivos das condições de escolarização, escolaridade, absentismo escolar, fosso idade-série, tempo gasto e meios de locomoção casa-escola; e
- b) desenvolver-se no plano metodológico um esquema de análises estatísticas apropriadas a pesquisas censitárias, em base à análise fatorial geoespacial, análise de regressão, *merging* de arquivos de dados censitários escolares e sócio-econômicos, no intuito de identificar, assim, indicadores adequados ao estudo de áreas e estratos mais carentes de serviços educacionais.

Este artigo condensa, pois, os aspectos acima referidos, desdobrando-se em duas partes: uma primeira relativa à pressuposição dos censos escolares de servir de diagnóstico da relação entre oferta escolar *versus* a demanda social por ensino; e uma segunda parte relativa a procedimentos estatísticos apropriados ao dimensionamento de desigualdades espaciais e à identificação de áreas mais carentes de serviços escolares.

O Censo Escolar como base de diagnóstico sócio-educacional a nível local

Retrospectiva sobre o movimento dos censos escolares

No Brasil, os primórdios dos censos escolares remontam a iniciativas desenvolvidas por alguns estados da União, há mais de meio século. Com efeito, em 1916, o Estado do Paraná realizou um censo escolar pioneiro. Em 1920, São Paulo também desenvolveu um censo escolar, sob a coordenação do professor Almeida Júnior. Tal experiência paulista foi repetida em 1934, sem que se disponha de informações suficientes para analisar-se os objetivos e o conteúdo destas pesquisas censitárias.

Trinta anos decorreram destas primeiras iniciativas regionais, para que viesse a ocorrer, em 1964, o primeiro Censo Escolar Nacional.¹ A origem desta pesquisa censitária nacional encontra-se em preocupações dos conselhos federal e estaduais de Educação, que, em sua reunião de novembro de 1963 no Rio de Janeiro, endossaram proposta do Conselho Estadual de São Paulo de realizar um censo escolar, respondendo assim a dispositivos da Lei nº 4.024/61, a qual atribuía aos conselhos federal e estaduais de Educação a principal responsabilidade em planejamento educacional. Como a referida Lei previa um processo de recenseamentos escolares e de chamadas da população em idade escolar, e o I Plano Nacional de Educação 1962-1970 fixava metas ambiciosas de escolarização para a década, parecia então indispensável aos conselhos de Educação promover um censo escolar.

¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Comissão Central do Censo Escolar. Censo Escolar do Brasil - 1964; apurações preliminares. Rio de Janeiro, INEP, 1966. v. 1.

———. Censo Escolar do Brasil - 1964; condição escolar das crianças de 7 a 14 anos. Rio de Janeiro, INEP, 1967. v. 2

———. Censo Escolar do Brasil - 1964; ensino primário, prédios e cursos. Rio de Janeiro, INEP, 1967. v. 3

———. Censo Escolar do Brasil - 1964; relatório e documentação. Rio de Janeiro, INEP, 1967. v. 4

Desenvolvido pelo INEP/MEC, com a colaboração do IBGE, o Censo Escolar de 1964 demandou quatro meses para sua execução, utilizou os próprios professores como recenseadores e passou por uma totalização inicial dos resultados nos próprios municípios. A pesquisa censitária envolvia dois questionários básicos, que podem ser caracterizados como um levantamento do lado da demanda escolar (população de 0 a 14 anos, escolarizável e escolarizada) e outro levantamento do lado da oferta escolar pela rede de ensino.

Assim, o questionário CE-1, Boletim da Família, era aplicado a cada unidade domiciliar do país, relativamente às crianças menores de 15 anos, contemplando quesitos sobre nome, sexo e instrução do chefe do domicílio, as condições do domicílio, situação quanto à escola mais próxima; dados pessoais sobre as crianças, suas condições de registro civil, deficiência física e mental, condições de escolaridade dos que frequentavam escola e das que não frequentavam.

O questionário CE-2, Prédio Escolar, incluía quesitos sobre as condições de construção e equipamento dos prédios, suas dimensões e capacidade, natureza do ensino ministrado, dependência administrativa, possibilidade de aumentar-se sua matrícula, número de turnos escolares e de turmas existentes; duração média dos turnos, registros e números de professores por tipos de ensino ministrados na escola.

É de crucial importância enfatizar-se esta tentativa do Censo Escolar de 1964 em procurar captar, tanto a dimensão da demanda social por ensino, como a dimensão da oferta de ensino através da rede escolar instalada. Sendo a unidade básica da pesquisa o setor censitário (geralmente em torno de 300 domicílios), seria possível contrastar-se então a demanda à oferta.

O Censo Escolar Nacional de 1964 foi, pois, um empreendimento simultaneamente inspirado em recenseamento demográfico (toda unidade domiciliar era pesquisada, com informações sobre os pais e as crianças, e as condições de escolarização e escolaridade destes), e em recenseamento escolar (todo estabelecimento de ensino era pesquisado, através de seus diretores, sobre o prédio escolar e o seu pessoal docente).

Estas observações são relevantes para a caracterização do período posterior ao Censo Escolar Nacional de 1964, quando ocorreram dois movimentos paralelos: a continuidade de censos escolares, já então no âmbito das Unidades Federadas,² e o Projeto Carta Escolar.³

Com efeito, na ótica de dimensionar-se a demanda por escola e a oferta da rede de ensino (dimensão básica nos questionários CE-1 e CE-2 do Censo de 1964), seria iniciado em 1971 um projeto do CNRH/IPEA sobre a Carta Escolar. Era uma sofisticada proposta de levantamento cartográfico e estatístico, que permitiria identificar a nível de distrito e de unidade escolar dados básicos para o planejamento do atendimento escolar. Tal projeto seria formalizado e ampliado pelo Programa PROCARTA de

² GUANABARA. Secretaria de Educação e Cultura. Censo Escolar, 2. – 1965; resultados parciais. Rio de Janeiro, SEEC, 1965. 20p.

RIO DE JANEIRO (cidade). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Censo Escolar, 1. – 1975, Niterói, Imprensa Oficial, 1977. 152p.

_____. Censo Escolar, 1. – 1975; manual do recenseador. Niterói, Imprensa Oficial, 1975. 32p.

³ INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Centro Nacional de Recursos Humanos. Carta escolar; ensino de 1º grau – experiência piloto: Bahia. Rio de Janeiro, IPEA, CNRH, 1971. v. 2. (Documento IPLAN, 2)

1972-74 (Projeto nº 29 do Plano Setorial de Educação e Cultura), incluindo para 1973 um levantamento dos dados a nível dos municípios e em 1974 o desenvolvimento de cartas escolares sobre o Distrito Federal e dez capitais de Unidades Federadas. Dada a duplicação de serviços entre o SEEC/MEC e o Programa PROCARTA, em 1975 a Secretaria Geral do MEC tentou articulá-los, fazendo divulgar pelo SEEC/MEC o estudo *Carta Escolar: Fundamentação Metodológica, Experiência Brasileira*,⁴ onde procurou-se difundir a metodologia do programa e reavaliar seus procedimentos estatísticos.

Foi entretanto o ano de 1977 o período mais pródigo no Brasil em censos escolares: sete censos escolares estaduais e dois censos escolares em capitais de UFs. Ocorreu entretanto uma crucial distinção entre as pesquisas censitárias das duas capitais (São Paulo e Belo Horizonte) que foram objeto de um longo planejamento (o de São Paulo foi preparado durante um ano e meio), e procedidas por uma série de providências técnicas e administrativas indispensáveis. Estes dois censos escolares das capitais de São Paulo e Minas Gerais, realizados com recursos municipais, destinaram-se a levantar a demanda por escola a partir de unidade domiciliar.

Já os censos escolares realizados em 1977 nos sete Estados⁵ — Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Sergipe, Pernambuco, Piauí e Ceará — não foram gerados por iniciativa primordial destas Unidades Federadas, mas tiveram como seu elemento desencadeador imediato o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do Ministério da Educação e Cultura.

Por que o DEF/MEC decidiu em 1977 investir na promoção de censos escolares nas Unidades Federadas? Quais eram as prioridades do DEF/MEC em patrocinar os censos escolares? Quais os critérios técnicos que o DEF/MEC definiu para direção das Secretarias Estaduais que executariam os censos escolares?

Estas questões, cruciais para o devido entendimento do Censo Escolar de 1977 na RMRJ, não encontraram respostas ou explicações completas em relatórios e documentos consultados.⁶

Em consultas e entrevistas com técnicos do DEF/MEC, responsáveis à época pela assistência técnica aos estados, e com técnicos de diversas Secretarias Estaduais de Educação naquele período, não aparecem claramente as razões e objetivos básicos da decisão do DEF/MEC em patrocinar sete censos escolares. Certas características deste processo de patrocínio dos censos escolares pelo DEF/MEC em 1977 foram entretanto identificáveis, por serem de especial relevância para a devida compreensão do Censo Escolar da RMRJ:

a) a seleção das Unidades Federadas não obedeceu a um critério nítido, nem mesmo seguiu um planejamento suficientemente prévio, porquanto diversas Secretarias

⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. PROCARTA. Brasília, MEC, s.d., mimeo.

_____. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Carta Escolar*; descrições e observações da metodologia da experiência brasileira. Rio de Janeiro, MEC, SEEC, 1975. 22p. anexos.

⁵ SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Censo Escolar de São Paulo, 1., 1977*: tabelas e gráficos. São Paulo, 1978. 143 p.

RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação e Cultura — PLANEC 76/79*. Rio de Janeiro, SEEC, 1976. 164 p.

⁶ DEBLÉ, Isabelle. *As estatísticas da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, IBGE, 1978, 134p.

-
- Estaduais de Educação (como a do Rio Grande do Sul) não se dispuseram a participar dos censos escolares, alegando não haver tempo disponível para planejarem pesquisa censitária;
- b) tais fatores supracitados levaram diversas Secretarias de Educação nas UFs a, na prática, contratarem serviços de órgãos de pesquisas e planejamento, repassando assim os recursos federais do DEF/MEC a terceiros; tal procedimento ocorreu no Piauí, Paraná e Rio de Janeiro;
 - c) não se verificou, por parte das Secretarias Estaduais de Educação, um plano geral relativamente à captação e análise dos dados, que obedecesse a critérios mais ou menos uniformes estabelecidos pelo DEF/MEC; tal fenômeno pode explicar em parte o pouco empenho das SECs em recorrer aos dados levantados pelo censos escolares;
 - d) a própria realização de censos escolares ao final de 1977 e sua digitação e processamento em 1978 ocorreram em fase de mudanças de administração nas Secretarias Estaduais de Educação no ano de 1979, o que, via de regra, provocou a não disseminação dos dados pela gestão em final de mandato e a desconsideração dos dados pela nova administração;
 - e) em termos de metodologia de pesquisa censitária, não se verificou uma uniformidade relativa entre os diversos censos das UFs, denotando isto que o DEF/MEC não realizou através de suas assessorias técnicas aos estados uma assistência padronizada;
 - f) não ocorreu igualmente qualquer sistemática preestabelecida em relação aos universos pesquisados pelos censos escolares nas sete Unidades Federadas, pois algumas SECs realizaram a pesquisa só nas capitais de seus Estados, outras desenvolveram o censo só nos municípios da região metropolitana, enquanto dois Estados – Pernambuco e Espírito Santo – procederam o levantamento em âmbito estadual; tal sistemática de definição dos universos pesquisados nos censos escolares pareceu ser aleatória, tanto mais que os repasses do DEF/MEC às UFs tiveram os mesmos valores monetários.

Caracterização técnico-administrativa do censo escolar de 1977 da RMRJ

A SEEC/RJ não pôde desenvolver o Censo Escolar da RMRJ com seu quadro de pessoal, e também não obteve sucesso em repassar o serviço à rede de coleta da Fundação IBGE. Em consequência foi aberta concorrência pública para a realização do Censo, tendo sido escolhida como agência responsável pela execução um órgão especializado em estudos e pesquisas de desenvolvimento urbano, existente no âmbito da PUC/RJ, o Núcleo de Estudos Sociais para Habitação e Urbanismo (NEURB).

Intitulado Projeto Censo Escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (PROCERJ), o convênio entre o DEF/MEC e a SEEC/RJ objetivava:

“cadastrar todos os elementos da população na faixa etária de 0 a 18 anos colhendo dados e informações básicas para fins de planejamento educacional. Assim pretende-se ver caracterizadas quantitativamente a demanda de vagas no ensino de 1º e 2º graus, a evasão escolar, a distorção série/idade; além disso, esse levantamento censitário objetiva avaliar a localização e capacidade de atendimento da rede escolar na área pesquisada.”⁷

⁷ RELATÓRIO dos Arquivos de Dados Criticados do Censo Escolar – 1977. Rio de Janeiro, PUC, Núcleo de Estudos Sociais sobre Habitação e Urbanismo, 1977. 25 p. anexos. mimeo.

Uma equipe de recenseadores foi selecionada e treinada, com o requisito de dedicação integral à pesquisa.

As tarefas de coleta dos dados foram iniciadas a 15 de outubro de 1977, não se dispondo de qualquer alusão a que se tenha desenvolvido um trabalho de apoio ao Censo através dos meios de comunicação de massa junto à RMRJ.

No plano técnico de desenho do universo da pesquisa, o Censo Escolar de 1977 foi calcado nos setores censitários definidos pelo Censo Demográfico de 1970, do IBGE. As tarefas de atualização dos setores censitários de 1970 foram realizadas durante a própria pesquisa de campo pelos próprios recenseadores e seus supervisores de áreas, que redesenharam assim os setores e seus mapas. Foi definido também que o tamanho máximo de um dado setor fosse de quatrocentos domicílios.

Não foi possível obter-se informação sobre os procedimentos técnicos de crítica visual dos instrumentos coletados e dos serviços de crítica em bancada antes da digitação dos dados e de seu processamento.

Certos erros técnicos são identificáveis nas fases de digitação e processamento dos dados:

1. erro de digitação, representado pelo excessivo número de duplicação dos mesmos dados, fenômeno este que identifica ausência de crítica automática e de supervisão no processo de digitação, dada a tendência dos digitadores de reproduzirem questionários já processados antes;
2. excessivo número de caracteres alfanuméricos nas fitas processadas, quando na verdade o questionário era estritamente numérico;
3. observou-se um grande número de dados nas fitas sem identificação dos seus correspondentes setores censitários;
4. a má qualidade das fitas usadas pela firma de processamento de dados; e
5. não se tem notícia de pesquisa de avaliação (*follow-up-survey*) que estimasse o grau de cobertura e precisão das respostas.

Delimitações técnicas ao uso das tabulações básicas do Censo Escolar

As supra-referidas características técnicas das fitas de dados absolutos do Censo Escolar afetaram diretamente a parte do projeto que pretendia desenvolver um diagnóstico descritivo de base distrital na RMRJ.

Com efeito, os erros e inconsistências dos dados nas tabulações básicas não asseguravam uma confiabilidade mínima que permitisse submeter-se aos serviços municipais de ensino da RMRJ diagnósticos e análises descritivas sobre as variáveis mais gerais da situação de ensino na Região.

Houve, entretanto, a chance de recurso a arquivos de dados criticados do Censo Escolar, gerados em 1979, em base à amostra proporcional de 4%, bem como arquivos de estatísticas somatórias dos distritos e setores censitários.⁸ Tais arquivos permitiram desenvolver as análises estatísticas descritas na segunda parte deste artigo.

Contudo, para o caso específico de um diagnóstico sócio-educacional a nível dos treze municípios de RMRJ, ficou inviabilizado tal intento. Mesmo assim, o estudo

⁸ RIO DE JANEIRO (cidade). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Projeto Censo Escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Manual do recenseador - 1977. Rio de Janeiro, SEEC, PUC, NEURB, 1977. 29 p.

procurou elaborar certas considerações sobre tabelas básicas relativas a subpopulações mais rarefeitas no Censo Escolar da RMRJ — as pessoas com deficiência física e mental, os alunos dos cursos supletivos, os alunos do pré-escolar — cuja frequência na amostra de 4% dos arquivos criticados inviabilizaria gerar tabelas ou estatísticas especiais.

O modelo analítico do Censo Escolar 1977 da RMRJ

O escopo analítico de captar simultaneamente a demanda social por ensino e a sua oferta pela rede escolar procurou ser viabilizado graças à introdução no questionário de perguntas relativas a dois aspectos de disponibilidade de rede escolar na área de residência das famílias: a) perguntando-se sobre o tempo gasto no trajeto escola-casa e sobre os meios de locomoção para chegar à escola; e b) inquirindo-se sobre se a não-matrícula das pessoas de 0 a 18 anos de idade era devida à inexistência de escolas ou à falta de vagas. Tais variáveis serviriam assim como *proxy* para dimensionar-se a oferta ou carência da rede escolar instalada.

Em termos de seus principais construtos, é possível identificar no CE-77 os seguintes construtos relativos às pessoas de 0 a 18 anos na RMRJ:

1. Informações básicas sócio-demográfico-espaciais:
 - grupos de idade;
 - grupos de sexo; e
 - setor rural ou urbano, distrito e município da residência.
2. Informação sócio-familiar limitada exclusivamente à relação de parentesco com o chefe do domicílio, sem quaisquer outros dados sócio-econômicos da família (ocupação, renda, etc.) ou educacionais da família (escolaridade dos pais, etc.), constituindo-se, pois, em séria limitação para identificar-se a relação entre variáveis sócio-familiares e as escolares.
3. Informação sobre a sanidade físico-mental das pessoas de 0 a 18 anos.
4. Condições de alfabetização das pessoas: se sabem ou não ler e escrever ou apenas assinam o nome.
5. Condições de escolarização atual das pessoas de 0 a 18 anos que frequentam escola:
 - a) segundo série e grau de ensino; b) modalidades de ensino regular, supletivo ou tipos dentro de cada nível; c) dependência administrativa federal, estadual, municipal ou particular de escola; e d) localização distrital da escola frequentada.
6. Condições de escolaridade última ou mais elevada das pessoas de 0 a 18 anos que não frequentam mais a escola, segundo as quatro dimensões específicas acima, no item 5.
7. Motivos da não-frequência escolar das pessoas de 0 a 18 anos de idade, em função de:
 - a) motivos de falta de oferta na rede escolar instalada:
 - falta de vagas na turma ou escola; e
 - falta de escola perto.
 - b) motivos acadêmico-administrativos:
 - jubilado por reprovação ou então abandono por reprovação; e
 - exigência de documentação não disponível.
 - c) motivos sócio-econômicos:
 - ajuda em casa;

- falta de recursos na família; e
 - o trabalho não permite.
- d) motivos sócio-culturais:
- não ter idade de frequentar escola (obs.: tal fator só seria aceitável no período pré-ensino maternal);
 - pais que não querem que filhos frequentem escola; e
 - alegação de estudar em casa, sozinho.
- e) outros motivos (obs.: não se perguntam quais sejam)
- f) desconhecimento de motivo.

Este sétimo construto incluído no questionário do CE-77 da RMRJ seria teoricamente de extrema relevância para detectar as condições de oferta e demanda, mas foi extremamente prejudicado operacionalmente por dois motivos:

- a) não apenas os motivos não são excludentes e poderiam observar uma relativa escala de influência sobre a determinação das pessoas de 0 a 18 anos de não frequentar escola; e
- b) como também por força da instrução dada aos recenseadores no Manual de Instruções, no sentido de ser anotada apenas a primeira resposta dada pelos informantes, o CE-77 da RMRJ ficou prejudicado quanto aos motivos mais ponderáveis alegados pelas famílias para a não-frequência escolar de seus filhos.

Explorações descritivas da situação educacional de subpopulações no CE-77

Embora reconhecendo a não-fidedignidade dos dados gerais para o propósito de diagnóstico sócio-educacional, procurou-se no trabalho explorar aspectos relativos a três subpopulações, que sendo mais rarefeitas não ensejam uma análise mais acurada a partir da amostra proporcional de 4%.

Assim, atendo-se a um nível de agregação maior, procurou-se explorar de forma descritiva a situação de três estratos de população mais rarefeitas:

- as condições de escolarização ou de ensino pré-escolar entre a população de 0 a 6 anos de idade;
- a situação da população portadora de deficiência física e/ou mental; e
- as condições de frequência ao ensino supletivo entre as pessoas de 15 a 18 anos.

O atendimento pré-escolar na RMRJ

No contexto de uma pesquisa censitária, que se propõe a identificar as relações entre oferta escolar e demanda social por ensino, o CE-77 da RMRJ apresenta uma séria lacuna ao delimitar seu levantamento sobre o pré-escolar às formas institucionalizadas do maternal, jardim de infância e classes de alfabetização. Tal lacuna fica bem evidenciada empiricamente, porquanto ficou identificada uma população infantil duas vezes maior do que a contabilizada pelos registros escolares do SEEC/MEC junto às instituições escolares no mesmo ano de 1977.

Assim, para atender ao objetivo de conhecer melhor as condições de oferta e demanda por atendimento pré-escolar em áreas periféricas da RMRJ, teria sido necessário a um censo escolar elaborar quesitos mais específicos sobre as alternativas do aten-

dimento à população de 0 a 6 anos, contemplando certos aspectos como:

- o atendimento pára-escolar não-formal, em instituições públicas e particulares;
- as modalidades de atendimento idealizadas pelas próprias comunidades em suas promoções comunitárias;
- a caracterização do atendimento prestado, se escolar, nutricional, de saúde, lazer, etc.; e
- a nomenclatura dada às formas alternativas de atendimento.

Por outro lado, o Censo Escolar—1977 da RMRJ valeu-se das categorizações pedagógicas, sócio-culturais e econômicas adotadas ordinariamente para o ensino de 1º e 2º grau, caracterizando então um universo, como se descreverá após, em que cerca de 90% das crianças de 0 a 6 anos não são atendidas por serviços pré-escolares pelo motivo fantasmagórico de “não ter idade”.

Parece indispensável assim à pesquisa censitária sobre o atendimento pré-escolar, mais do que captar o ensino formal de maternal, jardim de infância e classe de alfabetização, caracterizar:

- os centros recreativos;
- o sistema de atendimento pelas “guardadeiras” e “depósitos de crianças”;
- as creches institucionais e em firmas, as creches “casulos”;
- as iniciativas e promoções das comunidades pobres;
- as alternativas desenvolvidas por entidades assistenciais; e
- a própria atuação de órgãos públicos, como LBA, MOBREAL, Secretarias de Desenvolvimento Social.

Sem dúvida, todo este universo de atendimento pré-escolar deve ter sido parcialmente delineado por sua atuação junto à população de 0 a 6 anos, pois cotejando-se os números levantados pelo CE-77 da RMRJ através dos informantes domiciliares aos valores identificados pelo inquérito anual do SEEC/MEC junto às escolas públicas e particulares regulares, o seguinte quadro era constatado em fins de 1977 nos treze municípios da RMRJ:

- número de crianças de 0 a 6 anos atendidas no pré-escolar:
 - segundo o CE-77 da RMRJ: 50.195 pessoas;
 - segundo o inquérito do SEEC/MEC: 25.196 alunos.

O fato de 60% da população infantil atendida concentrar-se no jardim de infância e 33% nas classes de alfabetização, parece caracterizar assim uma proposta de atendimento escolar mais propedêutica ao ensino de 1º grau do que uma linha compensatória que buscasse superar carências de alimentação, saúde e ambiência cultural nas faixas etárias iniciais, correspondentes aos serviços prestados por creches e similares, e pelo maternal após.

Relativamente às taxas sobre os motivos de não-frequência ao pré-escolar, dois fenômenos parecem ocorrer:

- a) a maciça alegação da falta de idade nas crianças de 0 a 6 anos é sintomática do desconhecimento familiar quanto aos objetivos do pré-escolar, pois as famílias não o demandam talvez por carência de conscientização quanto à sua relevância nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social das crianças;
- b) a insignificante taxa de alegação de faltarem escolas e/ou vagas (em torno de 2%) — entre uma população da RMRJ, onde mais de 90% das crianças de 0 a 6 anos não têm acesso nos serviços de pré-escolar — revela como os pais e responsáveis des-

conhecem quão limitada é a incipiente oferta destes serviços pré-escolares na rede de ensino, não declarando assim ser tal limitação de oferta uma causa mais marcante do afastamento de seus filhos do ensino pré-escolar.

Pessoas com deficiência física e/ou mental e suas condições de escolarização na RMRJ

Após diversos censos escolares — o nacional de 1964 e diversos outros regionais em São Paulo, no Rio de Janeiro (respectivamente em 1975 e 1977) — os levantamentos da realidade sobre o volume e os tipos de deficiências físicas e/ou mentais continuam apresentando problemas de validade de conteúdo (em relação às categorias próprias de deficiências) e de fidedignidade dos dados, que aparecem subenumerados sob um ângulo (por exemplo, pessoas com determinados tipos de deficiência) e sobreenumerados sob outros aspectos (por exemplo, números e tipos de deficientes escolarizados).

Diante de tais limitações, o país e suas agências especializadas em educação especial, como o CENESP,⁹ continuam sem parâmetros concretos sobre a demanda efetiva que existe na população brasileira por modalidades e volumes de educação especial. O mais comum tem sido os especialistas de educação especial recorrerem então a estimativas gerais quanto à demanda por educação especial.

Empiricamente, o Censo Escolar—1977 da RMRJ identificou o seguinte universo de deficientes físico-mentais:

Quadro 1 — Tipos e números de deficientes físico-mentais levantados pelo Censo Escolar — 1977 da RMRJ, entre a população de 0 a 18 anos de idade

Tipologia	Nºs Absolutos	Nºs Relativos
Total de deficientes	17.560	100,0%
Cegos	1.274	7,3%
Surdos, mudos e surdos-mudos	1.673	9,5%
Deficientes mentais	8.274	47,1%
Deficientes físicos	6.339	36,1%

Em termos de identificação da população deficiente na RMRJ segundo sua distribuição por grupos etários e suas taxas de escolarização, o Quadro 2 apresenta estes dados juntamente com as proporções de pessoas deficientes relativamente à população geral.

Relativamente à frequência de pessoas deficientes físico-mentais entre a população de 0 a 18 anos, a RMRJ apresentava uma taxa de 1,2% de deficientes, muito aquém da estimativa de 5% que técnicos em educação especial geralmente admitem para países em vias de desenvolvimento. Tal comparação é relevante ser enfatizada nos

⁹ NUNES, Zélia Paiva. Educação especial como aspecto do ensino regular: um desafio. In: PRO-JETO Educação. Brasília, Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura; UnB, 1979. Tomo 3. p. 239-67.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Dados estatísticos — 1977. Rio de Janeiro, CENESP, 1977.

seus aspectos de validade de conteúdo, pelas diferenças nas tipologias de deficiências adotadas pela UNESCO e CENESP,¹⁰ de um lado, e de pesquisas censitárias, como o CE-77 da RMRJ, por outro lado. Em outros censos escolares, realizados também em 1977 nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, as taxas de pessoas deficientes físico-mentais identificadas foram respectivamente 1,3% e 0,7% (ver 1º Censo Escolar de São Paulo – Tabelas e Gráficos, Tabela XV; e 1º Censo Escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro, p. 58).

Quadro 2 – Pessoas de 0 a 18 anos de idade, no total e com deficiência físico-mental, segundo grupos etários, como proporções de deficientes na população e como taxas de atendimento escolar aos deficientes.

Grupos de idade	A Total de pessoas na RMRJ	B Pessoas c/deficiência físico-mental		C Deficientes físico-mentais frequentando escola	
		Valores Absolutos	Como % de B/A	Valores Absolutos	Como % de C/B
0 a 4 anos	394.905	1.978	0,5%	99	5,0%
5 a 9 anos	392.620	4.139	1,1%	1.331	32,2%
10 a 14 anos	412.693	6.174	1,5%	3.043	49,3%
15 a 19 anos	289.833	5.269	1,8%	1.530	29,0%
Total	1.490.051	17.560	1,2%	6.003	34,2%

Assim, a taxa de 1,2% de deficientes físico-mentais entre a população dos treze municípios da RMRJ (exceto o do Rio) situa-se ao nível da taxa identificada também em São Paulo, e é superior à detectada no município do Rio de Janeiro, bem como à taxa de 1,04% delineada mais recentemente, em outubro de 1981, para a população brasileira pela PNAD/81.¹¹

A questão crucial de identificar, para o planejamento escolar da educação especial, a demanda efetiva da população de 0 a 18 anos parece encontrar assim barreiras de validade de conteúdo na especificação da tipologia de deficiência, bem como de fidedignidade de pesquisas domiciliares que são desenvolvidas por recenseadores leigos, não especializados na detecção de deficiências físico-mentais, e baseadas nas informações de parentes e familiares também incapazes de identificar precisamente as deficiências. Uma alternativa viável para obter-se assim maior validade e fidedignidade seria, através de pesquisa por amostragem e desenvolvida por pesquisadores especializados, realizar um levantamento específico em diversas áreas do país.

¹⁰ UNESCO. Office of Statistics. *Special education statistics*. Paris, 1974.

¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 1981; suplemento saúde*. Rio de Janeiro, IBGE, 1983.

O ensino supletivo no censo escolar

Duas características básicas do Censo Escolar de 1977 da RMRJ — o universo das pessoas de 0 a 18 anos de idade e o enfoque de oferta x demanda escolares — deveriam ter dado um tratamento diferenciado à introdução do ensino supletivo no Censo.

Com efeito, por força da legislação escolar que o delimita a ter início apenas aos 15 anos de idade, o ensino supletivo cobriu apenas cerca de um quarto do universo da pesquisa censitária, i.e., as pessoas de 15 a 18 anos de idade, ou seja, aproximadamente 431 mil recenseados na população de 1 milhão 490 mil pessoas de 0 a 18 anos. Ressalve-se entretanto que este aspecto de política etária no supletivo não é assim tão absoluto, pois o Censo identificou não apenas menores de 15 anos de idade frequentando programas de alfabetização de adultos na RMRJ (problema este já objeto anterior da CPI do Senado sobre o MOBREAL Infante-Juvenil),¹² como também o Censo reconhece na RMRJ um problema concreto que é o da frequência crescente de menores de 15 anos em programas de suplência.

Outra delimitação no enfoque ao supletivo no Censo Escolar, na perspectiva da análise de oferta x demanda escolares, é a restrição do questionário à modalidade de suplência, sem contemplar as demais funções supletivas de aprendizagem, qualificação e suprimento.

Assim sendo, na exploração de dados sobre o supletivo, é possível apenas limitar-se às tabulações básicas do Censo Escolar e delas extrair informações gerais sobre a frequência por tipos de ensino supletivo, controlando-a pelas variáveis “idade dos alunos”, “dependência administrativa das escolas ou cursos”, e pela área da RMRJ.

Procurou-se igualmente explorar a população potencial do ensino supletivo, ou seja, pessoas maiores de 14 anos de idade que já não mais frequentam o ensino regular, controlando-as pelas possíveis razões técnico-educacionais que alegam para não frequentarem a escola (falta de vagas, reprovação) ou pelos motivos sócio-econômicos (trabalho, falta de recursos, etc.).

Quadro 3 — Pessoas de 15 a 18 anos frequentando cursos do ensino supletivo, nos municípios da RMRJ (novembro 1977)

Cursos supletivos frequentados	Pessoas frequentando ensino supletivo na RMRJ		Limite de idade para iniciar o curso
	Nºs Absolutos	%	
MOBRAL	2.683	32	15 anos ou mais
Supletivo de 1º grau	4.518	54	15 anos ou mais
Supletivo de 2º grau	1.153	14	18 anos ou mais
TOTAL	8.354	100	---

Em relação aos dados do Quadro 3, diversos aspectos são relevantes. Quase um terço da população frequentando supletivo na RMRJ é constituído por pessoas ainda em fase de alfabetização. Tal característica é ainda mais gritante ao se discriminar esta população matriculada no MOBREAL segundo as idades, pois 72,3% destas pessoas são meno-

¹² BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Mobreal. Brasília, Senado Federal, 1976. tomos I e II.

res, com 14 anos de idade ou menos, que, constitucionalmente, deveriam estar frequentando o ensino regular. Tal fenômeno de 1.939 matriculados no MOBREAL (em um total de 2.683 alunos) estarem fora da faixa etária legal implica em duas constatações: de um lado, a falência do ensino regular na RMRJ que não alcançou sequer sua função básica de alfabetizar os menores de 14 anos; de outro lado, retoma a problemática que foi objeto de uma CPI do Senado sobre o "MOBREAL Infante-Juvenil", pois diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no país estavam, anteriormente a 1976, fazendo convênios com o MOBREAL para alfabetizar alunos mais idosos e repetentes contumazes. O Censo Escolar da RMRJ, em novembro de 1977, parece constatar assim que a população infante-juvenil, ainda sob o direito à escolarização, recorria ao expediente de alfabetizar-se fora do ensino regular.

Entre os restantes 27,7% de matriculados frequentando o MOBREAL, que estão dentro da faixa legal de 15 anos e mais, observa-se também a tendência da maioria deles estar nas idades mais jovens (15 e 16 anos) dentro do grupo etário.

Uma outra linha de considerações sobre o Quadro 3 reporta-se ao ensino supletivo do 1º grau, o qual reúne mais da metade (54%) das pessoas que em novembro de 1977 frequentavam cursos de suplência de 1º grau. Ainda em relação a esta população de 4.518 alunos, é possível constatar a não-observância concreta dos dispositivos fixados pelas autoridades do ensino quanto ao limite etário de 15 anos para matrícula em cursos de suplência de 1º grau. Com efeito, o Censo Escolar da RMRJ detecta que 7,2% desta clientela era constituída por menores com 14 anos de idade ou menos. Tal fenômeno, que em fins de 1977 apresentava esta taxa, parece ter-se acelerado tanto na capital carioca, como nos municípios da RMRJ, porquanto professores e supervisores do ensino supletivo têm constatado a cada ano maiores segmentos de alunos do supletivo abaixo do limite etário. Igualmente, diretores de escolas de 1º grau no Rio defrontam-se com a demanda crescente de adolescentes de suas escolas regulares que buscam o ensino supletivo fora da faixa etária, tanto por razões sócio-econômicas de trabalho, como por razões pedagógicas ou acadêmicas de conveniência para os adolescentes que procuram seja um curso mais compactado, seja um curso com menor rigor de exigências de produtividade e com maior chance de obtenção de diploma a curto prazo. Embora apareça ainda ao final de 1977 com uma taxa pequena de 7,2% de matriculados abaixo do limite etário, esta característica da suplência de 1º grau acentuou-se bastante nos últimos anos, e mereceria um estudo mais acurado.

Escolarização desigual nos municípios periféricos da RMRJ

Introdução

No espaço intra-urbano brasileiro existe um alto grau de segregação residencial segundo grupos sócio-econômicos, onde os mais privilegiados moram em núcleos bem abastecidos de bens e serviços coletivos (tais como infra-estrutura de saneamento básico, escolas públicas, transporte, áreas de lazer, etc.) e o resto da população em periferias destes núcleos, onde estes bens e serviços são escassos ou inexistentes.¹³ Embora o padrão geral seja que a população de baixo rendimento mora nos municípios peri-

¹³ VETTER, David M. et alii. A apropriação dos benefícios das ações do estado em áreas urbanas: seus determinantes e análise através de ecologia fatorial. *Revista Brasileira de Geografia*, 43 (4): 457-76, out./dez. 1981.

féricos das regiões metropolitanas, não seria correto, a nosso ver, dizer que existem apenas um núcleo e uma periferia, uma vez que estas duas regiões não são internamente homogêneas em termos sócio-econômicos. Há, por exemplo, não apenas áreas residenciais de famílias de baixo rendimento no núcleo (a saber, favelas, casas de cômodos, "cabeças-de-porco", etc.), como também áreas residenciais de maior rendimento nos municípios periféricos das regiões metropolitanas. Assim sendo, é interessante conceituar-se a estrutura do espaço intra-urbano em termos de um sistema de núcleos e periferias, em vez de um só núcleo e uma única periferia.

Por isso mesmo, seria de se esperar uma variância relativamente grande de frequência escolar, mesmo dentro dos municípios periféricos da RMRJ. O objetivo principal deste trabalho é analisar o grau de deferência espacial entre os 52 distritos censitários compreendidos pelos 13 municípios periféricos da RMRJ, a partir tanto dos indicadores de frequência escolar, como os de tempo médio gasto na viagem à escola, de nível sócio-econômico e do grau de urbanização.

Analisaremos também as relações entre estas variáveis, a título de explicar melhor os determinantes da escolarização desigual verificada nestes municípios periféricos e de classificar os distritos segundo seu nível sócio-educacional.

Este estudo deve contribuir tanto à identificação dos bolsões mais críticos de prestação de serviços escolares, como também ao planejamento de alternativas de atendimento aos estratos sociais mais carentes encontrados na periferia da RMRJ. Assim sendo, o trabalho está em plena consonância com a primeira prioridade estabelecida pelo III PSEC 1980-85 — a educação dos estratos carentes urbanos —, uma vez que uma parcela grande dessa população se encontra nessa periferia.

Considerando que os dados do Censo Escolar de 1977 empregados neste estudo são de fidedignidade questionável, por causa de problemas no levantamento e de falhas apresentadas no instrumento utilizado, os resultados foram criticados e sugeridas melhorias no método de coleta e inovações na metodologia de análise para serem utilizadas em pesquisas futuras no relatório completo da pesquisa.

A seleção das variáveis a serem utilizadas

Vários indicadores foram calculados pelo órgão responsável pelo Censo Escolar, o NEURB, a nível do distrito censitário. Como indicadores de frequência escolar, foram escolhidos, para os grupos etários de 7 a 14 e de 15 a 18 anos, os seguintes:

- % que frequenta escola atualmente;
- % que já frequentou, mas não frequenta mais; e
- % fora da faixa idade-série.

Além destes seis indicadores (3 para cada grupo etário), a percentagem da população analfabeta entre 7 e 18 anos de idade também foi analisada. Infelizmente, não existem no arquivo estimativas dos indicadores segundo sexo ou situação (urbana ou rural), embora quesitos sobre estes assuntos tenham sido incluídos no questionário.

Além destes indicadores de frequência escolar, foram selecionadas outras variáveis que poderiam "explicitá-los", inclusive para os grupos etários 7 a 14 e 15 a 18 anos:

- tempo médio para se chegar à escola em minutos;
- motivo de não frequência (% do total de pessoas que não estão frequentando);
- meio de transporte para a escola (% do total de alunos); e
- tipo de escola que frequenta — federal, estadual, municipal ou particular — (% do total de alunos).

Como se mencionou anteriormente, não houve quesitos sobre o nível sócio-econômico das famílias dos entrevistados. Por isso, resolveu-se utilizar os resultados de um estudo de ecologia fatorial feito com dados do Censo Demográfico de 1970.¹⁴ Os 36 indicadores selecionados pelos autores para esta análise fatorial cobrem as áreas de: rendimento mensal e grupo ocupacional da população economicamente ativa, anos de estudo, características dos domicílios, composição etária e sexual da população, fecundidade, tamanho familiar, estado civil, participação de mulheres na força de trabalho, mobilidade residencial, imigração e densidade demográfica.

Dos sete fatores gerados neste estudo, somente os escores dos dois primeiros fatores (que dão conta de 37,8% da variância total explicada por todos os sete) foram aqui empregados, uma vez que são estes os mais relacionados com as variáveis associadas com o nível sócio-econômico do distrito censitário. O primeiro fator está mais correlacionado com a presença de pessoas e famílias de alto nível sócio-econômico e a ausência daquelas com menor nível sócio-econômico. O segundo fator está correlacionado positivamente com os indicadores associados com o nível médio e, também, embora em grau menor, com os do nível alto, e negativamente com os do nível sócio-econômico baixo.* Assim sendo, os escores dos dois fatores devem ser interpretados como nível sócio-econômico alto e médio-alto. Estes dois escores fatoriais serão utilizados como variáveis na análise das correlações entre as diversas variáveis presentes na análise. Cumpre notar que esses escores foram calculados com relação apenas às áreas urbanas dos distritos. Os escores referentes às áreas rurais dos distritos, por sua vez, foram muito inferiores àqueles concernentes às áreas urbanas. Por essa mesma razão e pelo fato de os outros indicadores presentes na análise não serem estimados segundo a situação urbana/rural, somente foram considerados pertinentes os escores das áreas urbanas.

Um estudo de ecologia fatorial

Nesta parte do trabalho, analisaremos as relações entre as diferentes variáveis dos 52 distritos. Tentaremos identificar os determinantes dos diferentes níveis de frequência escolar e classificar os distritos segundo seu nível sócio-educacional.

Antes de iniciar essa análise, devemos lembrar que esta é basicamente do tipo ecológico, ou seja, estamos trabalhando com dados já agregados ao nível distrital. Assim sendo, temos que tomar o máximo de cuidado para não incorrer na "falácia ecológica" ou na "falácia de composição", em outras palavras, fazer inferências sobre comportamento individual através de dados já agrupados segundo unidades espaciais ou por um outro critério. Como Robinson nos alertou há mais de três décadas atrás, os mesmos procedimentos estatísticos aplicados com dados individuais e com dados agregados ao nível espacial podem produzir resultados diferentes.¹⁵ Ou, como assegura Luiz Antonio Cunha a propósito de dados educacionais, "O problema aparece quando se coloca

¹⁴ PINTO, D.M.A. et alii. *Ecologia da área metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, DEGEO/SUEGE/IBGE, 1979. xerox.

* Originalmente os sinais destes *loadings* eram opostos, mas, a título de simplificar a interpretação, os valores dos escores deste segundo fator foram multiplicados por - 1 para possibilitar a interpretação do fator como nível sócio-econômico médio-alto.

¹⁵ LANGBEIN, L. J. & LICHTMAN, A. J. *Ecological inference*. Beverly Hills, Sage, 1978.

a seguinte questão: se é verdade que as taxas médias de escolarização a nível do estado (ou uma zona dele) estão fortemente associadas com as rendas medianas, não se pode deduzir daí que, dentro de cada estado, sejam os setores de mais baixa renda os que apresentam menores taxas de escolarização; ou, dito de outro modo, não se pode atribuir uma relação a um subconjunto pelo fato dela ter sido observada no conjunto abrangente."¹⁶

Felizmente existe uma bibliografia específica relativamente grande e rica que fornece métodos de se evitar esta "falácia ecológica" (ou pelo menos de se minimizar o seu impacto), os quais serão aplicados aqui.¹⁷ Os cientistas sociais muitas vezes precisam analisar dados já agrupados segundo unidade espacial ou uma outra variável (idade, sexo, etc.), uma vez que resultados ao nível individual não são disponíveis, ou quando a sua análise seria muito dispendiosa. Em nosso caso, por exemplo, não existem dados sobre as características sócio-econômicas das famílias dos alunos, o que dificulta qualquer análise das causas da não-frequência escolar.

Para evitarmos incorrer na "falácia ecológica" pode-se simplesmente não fazer qualquer inferência sobre indivíduos com dados do nível distrital, ou procurar minimizar a diferença entre os modelos micro (i.e. dados sobre indivíduos) e macro (i.e. dados agrupados).¹⁸ Por exemplo, em nosso caso, como demonstra a Figura 1(a), a análise da relação entre nível sócio-econômico da família e a frequência escolar no modelo micro não precisaria levar em conta o lugar de residência do aluno, que é uma variável dependente das duas variáveis consideradas neste caso.¹⁹ Em outras palavras: embora pessoas de maior nível sócio-econômico que tendem a mandar filhos à escola morem nas mesmas áreas, a localização não tem necessariamente uma implicação causal com a frequência escolar ou com o nível sócio-econômico da família do modelo micro. Mas, no modelo macro, o espaço precisa ser levado em conta, uma vez que existe segregação espacial segundo grupos sócio-educacionais (ver Figura 1(b)).

Assim sendo, nossa estratégia seria a sugerida por Langbein e Lichtman: a inclusão na análise de variáveis relacionadas com o processo de agregação dos dados, o que corresponderia, em nosso caso, à inclusão de variáveis relacionadas com o processo de segregação residencial.²⁰ Todavia, os erros presentes nas estimativas e a falta de maiores informações sobre as famílias das crianças em questão não permitiriam análises muito confiáveis dos resultados.

A análise fatorial será utilizada aqui como meio de analisar tais relações entre as variáveis. Considerando-se que este método é amplamente discutido, não será explicado aqui.²¹ Nesse caso, somente um fator será gerado, o qual será interpretado como "nível sócio-educacional" e utilizado na ordenação e classificação dos distritos censitários segundo esta dimensão.

¹⁶ CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

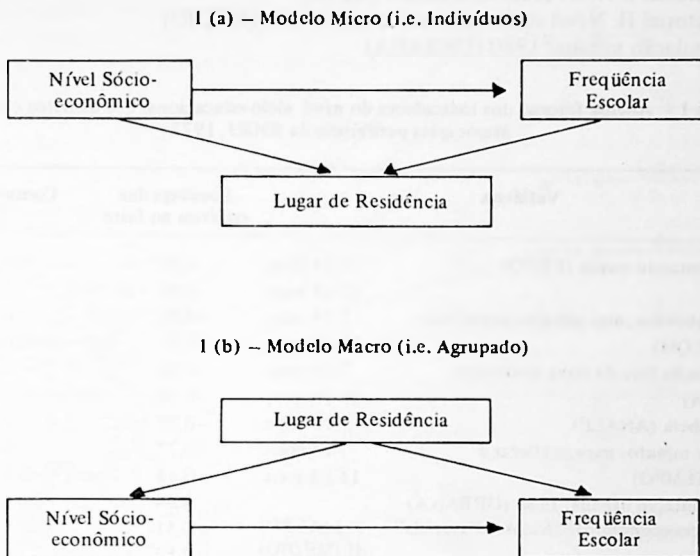
¹⁷ LANGBEIN, L. I. & LICHTMAN, A. J., op. cit.

¹⁸ *Idem*, *ibidem*.

¹⁹ BLALOCK usa este tipo de diagrama na sua análise dos problemas relacionados com a inferência causal em pesquisas não experimentais em, BLALOCK JR, H.M. *Causal inferences in nonexperimental research*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1968. Ver também, ASHER, H. *Causal Modeling*. Beverly Hills, Sage, 1976.

²⁰ LANGBEIN, L.I. & LICHTMAN, A.J., op. cit., p. 21.

Figura 1 – Agrupamento seguindo uma variável relacionada com as variáveis independente e dependente do Modelo Micro



A primeira etapa nesta parte do trabalho consistia em escolher os indicadores que melhor caracterizassem tanto o grau de frequência escolar, como o acesso espacial à escola e o nível sócio-econômico.²¹ As variáveis escolhidas para os dois grupos etários foram (ver Tabela 1):

Grau de Frequência Escolar:

% frequentando escola (FREQ)

% que já frequentou escola, mas não frequenta mais (NFREQM)

% da população fora da faixa idade-série (FORA)

% analfabeta (ANALF)

²¹ FAISSOL, Speridião, org. *Tendências atuais na geografia urbano/regional: teorização e quantificação*. Rio de Janeiro, 1978.

KIM, Jae-on & MULLER, C.W. *Introduction to factor analysis: what it is and how to do it*. Beverly Hills, Sage, 1978.

_____. *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, Sage, 1978.

• Antes de se proceder à análise fatorial, estudou-se tanto a matriz de coeficientes de correlação bivariada (PEARSON) entre todas as variáveis, como os diagramas de dispersão de algumas destas relações. Uma vez que há muitas variáveis, a apresentação dos resultados dessa análise se torna difícil. Por isso mesmo, eles aparecem somente no Volume II do Relatório da Pesquisa.

Acesso à escola:
 média de minutos para se chegar à escola (TEMPO)
 Nível sócio-econômico:
 Escore Fatorial I: Nível sócio-econômico (ALTO)
 Escore Fatorial II: Nível sócio-econômico médio-alto (MÉDIO)
 % da população urbana: 1980 (URBANA)

Tabela 1 – Análise fatorial dos indicadores do nível sócio-educacional dos distritos censitários
 Municípios periféricos da RMRJ, 1977

Variáveis		Loadings das variáveis no fator	Comunalidade
% freqüentando escola (FREQ)	7-14 anos	0,90	0,82
	15-18 anos	0,96	0,92
% já freqüentou, mas não freqüenta mais (NFREQM)	7-14 anos	-0,88	0,78
	15-18 anos	-0,91	0,83
% população fora da faixa idade-série (FORA)	7-14 anos	0,61	0,38
	15-18 anos	-0,70	0,48
% analfabeta (ANALF)	7-18 anos	-0,90	0,81
Média de minutos para se chegar à escola (TEMPO)	7-14 anos	-0,77	0,59
	15-18 anos	-0,68	0,47
% da população urbana: 1980 (URBANA)		0,64	0,41
Nível sócio-econômico: "Escore Fatoriais"	I (ALTO)	0,51	0,26
	II (MÉDIO)	0,83	0,69

"Eigenvalue" = 7,45

"Eigenvalue" ÷ número de variáveis (12) = 0,62

O objetivo dessa primeira análise fatorial seria analisar as relações entre estas variáveis e gerar um fator que pode ser interpretado como "nível sócio-educacional" do distrito.

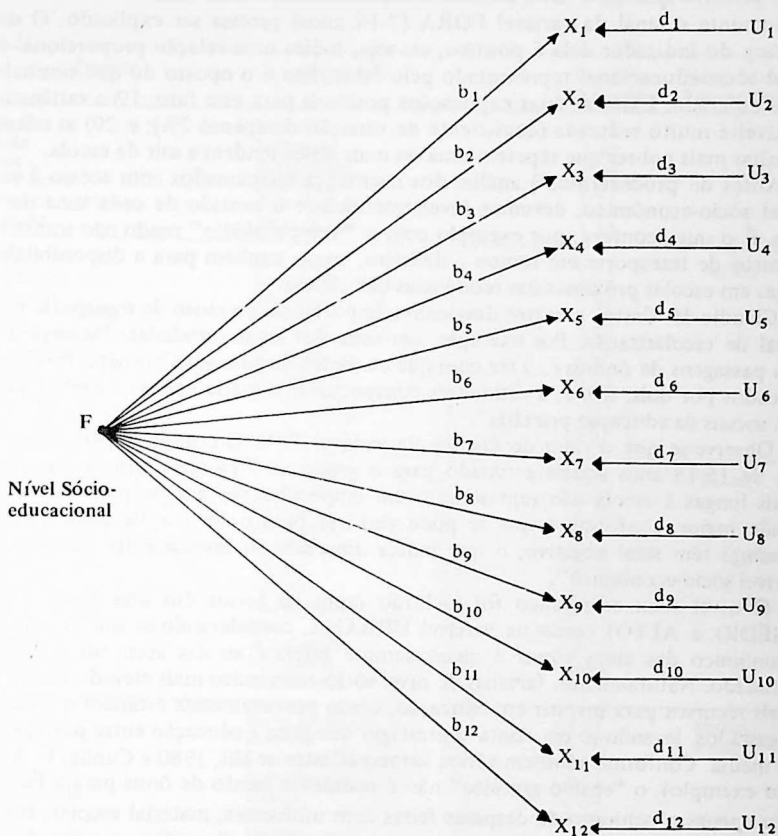
A Figura 2 mostra o diagrama de *causal path* deste caso, onde as 12 variáveis serão combinadas linearmente na geração de um fator que identifica uma dimensão comum destas variáveis, a qual será definida como nível sócio-educacional.²² Nesse caso, o valor de cada variável (X_j) seria igual à soma deste fator comum (F) por seu *loading* (d_j), ou seja:

$$X_j = b_j F + d_j U_j$$

Vale notar que se empregou na solução inicial da análise fatorial o método clássico ou comum (e não o de principais componentes), já que nosso objetivo é analisar a variância comum das variáveis e não simplesmente "explicar" o máximo da variância total.

²² Baseado na apresentação de KIM & MUELLER. *Introduction to factor analysis*, op. cit., p. 23-4.

Figura 2 – Diagrama de *path* de um Modelo de 12 variáveis com somente um fator comum



Assim sendo, estes *loadings* (b_j) em análise fatorial valem a coeficientes lineares padronizados em regressão ou a *path coefficients* em análise causal, uma vez que as mesmas variáveis são normalizadas.

Podem também ser interpretados como coeficientes de correlação de cada variável com o fator em questão.

Os *loadings* do fator comum apresentados na Tabela 1 demonstram que o fator é altamente correlacionado com todas as variáveis, especialmente *FREQ*, *NFREQM*, *ANALF* e *MÉDIO*. A comunalidade (que é igual ao valor quadrado do *loading*) mostra a proporção da variância comum que é explicada por tal fator. Os valores altos dessas comunalidades (com as exceções de *FORA 7-14* anos e *ALTO*) na Tabela 1, então, podem ser interpretados como uma indicação deste fator constituir um bom “resumo”

das relações entre essas variáveis. Os sinais dos *loadings* indicam que o fator tem um valor positivo quando o nível sócio-educacional é alto, e vice-versa.

Somente o sinal da variável FORA (7-14 anos) precisa ser explicado. O sinal do *loading* do indicador dela é positivo, ou seja, indica uma relação proporcional com o nível sócio-educacional representado pelo fator; isto é o oposto do que normalmente seria esperado. Existem duas explicações possíveis para esse fato: 19) a variância desta variável é muito reduzida (coeficiente de variação de apenas 3%); e 29) as crianças de famílias mais pobres que repetem uma ou mais séries tendem a sair da escola.

Antes de procedermos à análise dos resultados relacionados com acesso à escola e nível sócio-econômico, devemos investigar melhor o sentido de cada uma das variáveis. É o que acontece, por exemplo com o "Tempo Médio" usado não somente para o custo de transporte em tempo e dinheiro, como também para a disponibilidade de vagas em escolas próximas das residências dos alunos.

Cláudio M. Castro e outros destacam a importância do custo de transporte no custo total de escolarização. Por exemplo, em uma das áreas estudadas, "a mera inclusão das passagens de ônibus (...) fez com que os custos da educação primária fossem multiplicados por dois, isto é, a estimativa convencional tomaria apenas a metade dos custos sociais da educação primária".²³

Observe-se que o valor do *loading* da variável TEMPO é inferior para o grupo etário de 15-18 anos àquele estimado para o grupo de 7-14 anos, uma vez que viagens mais longas à escola não representam um empecilho tão grande para este grupo de idade maior, conforme o que se pôde verificar para o de 7 a 14 anos. Ambos os *loadings* têm sinal negativo, o que indica uma relação inversa entre estas variáveis e "nível sócio-econômico".

O nível sócio-econômico foi incluído tanto na forma dos dois escores fatoriais (MÉDIO e ALTO) como na variável URBANA, considerando-se que o nível sócio-econômico das áreas rurais é quase sempre inferior ao das áreas urbanas no local estudado. Naturalmente, famílias de nível sócio-econômico mais elevado não só teriam mais recursos para investir em educação, como provavelmente estariam mais dispostas a gastá-los, levando-se em conta o prestígio que goza a educação entre pessoas de classe média. Conforme admitem vários autores (Castro et alii, 1980 e Cunha, L. A., 1980, por exemplo), o "ensino gratuito" não é realmente isento de ônus para a família. Há não apenas o conjunto de despesas feitas com uniformes, material escolar, transporte e "caixa escolar" como também a renda sacrificada do aluno (i.e. o custo de oportunidade do tempo do estudante fora da força de trabalho), fato esse que é provavelmente de importância ainda maior.

Obviamente, famílias de níveis de rendimento muito baixos não podem arcar com tais custos, mesmo que eles sejam às vezes bem pequenos. Frequentemente, todos os membros da família precisam trabalhar como estratégia de sobrevivência.

Finalmente, incluiu-se a variável URBANA, uma vez que a distância entre escola e residência é normalmente maior nas áreas rurais. Também os escores fatoriais que são utilizados como estimativa do nível sócio-econômico aplicam-se somente às áreas urbanas (como se esclareceu anteriormente). Os escores referentes às áreas rurais são muito inferiores.

²³ CASTRO, Cláudio M. et alii. *A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980. p. 57.

Tabela 2 — Ordenação dos distritos censitários segundo os valores dos “escores” (i.e. factor scores) calculados

	Distrito	Município	Escore S. Fatorial	Nível Sócio-Educacional	
01	Niterói	Niterói	1,82	Alto	
02	Olinda	Nilópolis	1,47		
03	Neves	S. Gonçalo	1,33		
04	Sete Pontes	S. Gonçalo	1,27		
05	Duque de Caxias	Duque de Caxias	1,12		
06	Mesquita	Nova Iguaçu	1,11		
07	São Gonçalo	S. Gonçalo	0,98	Médio	
08	São Mateus	S. João do Meriti	0,93		
09	Petrópolis	Petrópolis	0,91		
10	Coelho da Rocha	S. João do Meriti	0,86		
11	São João do Meriti	S. João do Meriti	0,79		
12	Nova Iguaçu	Nova Iguaçu	0,75		
13	Nilópolis	Nilópolis	0,62		
14	Xerém	Duque de Caxias	0,61		
15	Belfort Roxo	Nova Iguaçu	0,57		
16	Santo Aleixo	Magé	0,56		
17	Campos Elyseos	Duque de Caxias	0,47	Baixo	
18	Paracambi	Paracambi	0,40		
19	Seropédica	Itaguaí	0,32		
20	Posse	Petrópolis	0,29		
21	Ipiiba	S. Gonçalo	0,25		
22	Maricá	Maricá	0,20		
23	Itaipú	Niterói	0,16		
24	Muriqui	Mangaratiba	0,14		
25	Magé	Magé	0,14		
26	Mangaratiba	Mangaratiba	0,12		
27	Cascatinha	Petrópolis	0,04		
28	Monjolo	S. Gonçalo	0,01		
29	Japeri	Nova Iguaçu	-0,05		Muito baixo
30	Itaboraí	Itaboraí	-0,10		
31	Imbariê	Duque de Caxias	-0,12		
32	Queimados	Nova Iguaçu	-0,13		
33	Coroa Grande	Itaguaí	-0,14		
34	Itaguaí	Itaguaí	-0,23		
35	Itambi	Itaguaí	-0,25		
36	Inhomirim	Magé	-0,28		
37	Itaipava	Petrópolis	-0,33		
38	Itacuruça	Mangaratiba	-0,47		
39	Cava	Nova Iguaçu	-0,57		
40	S. José do Rio Preto	Petrópolis	-0,71		
41	Cabuçu	Itaboraí	-0,88		
42	Manoel Ribeiro	Maricá	-0,93		
43	Tanguá	Itaboraí	-0,99		
44	Inoa	Maricá	-1,05		
45	Guapimitim	Magé	-1,09		
46	Guia de Pacobaíba	Magé	-1,12		
47	Conceição de Jacareí	Mangaratiba	-1,13		
48	Porto das Caixas	Itaboraí	-1,29		
49	Pedro do Rio	Petrópolis	-1,51		
50	Suruí	Magé	-1,60		
51	Sambaetiba	Itaboraí	-2,44		
52	Ibituporanga	Itaguaí	-2,79		

O *loading* da variável nível sócio-econômico médio-alto é maior do que o deste nível alto, uma vez que a representatividade do nível médio-alto nas áreas periféricas é muito maior do que a do nível alto (que é muito mais elevada na zona sul e Tijuca, no município do Rio de Janeiro).

A Tabela 2 mostra uma ordenação dos Distritos Censitários dos municípios periféricos da RMRJ segundo os valores dos escores deste fator (i.e. *factor scores*) apresentado na Tabela 1. Tais escores podem ser empregados na classificação dos distritos segundo seu nível sócio-educacional. Poderíamos, por exemplo, classificar estes distritos em quatro grupos principais, como mostram as linhas da Tabela 2 (Alto — Niterói até Mesquita; Médio — São Gonçalo até Santo Aleixo; Baixo — Campos de Elyseos até Monjolo; e Muito Baixo — Japeri até Ibitaporanga). Ressalve-se que estes cortes são relativamente arbitrários.

Como mencionado anteriormente, empregando-se essa classificação, tabularemos os resultados da amostra proporcional de 4% segundo zonas sócio-educacionais homogêneas. Isto permitirá a inclusão de algumas variáveis que não foram gravadas no arquivo dos distritos (sexo, situação, etc.) segundo essas zonas, o que mostraria com muito mais rigor as relações entre nível sócio-educacional e escolarização, segundo idade, sexo, situação, etc.

No segundo conjunto de análises fatoriais, pretende-se estudar as relações entre as variáveis utilizadas na análise dessa espécie anterior e outras variáveis presentes no Censo Escolar, inclusive as relacionadas com “tipo de escola que frequenta” “motivo por que não se frequenta escola” e “meio de condução para escola”. Como mostra a Tabela 3, uma análise fatorial à parte foi feita para cada um dos dois grupos etários — 7 a 14 anos e 15 a 18 anos — uma vez que as relações entre as variáveis dentro de cada um desses grupos mostraram ser diferentes.

Cada análise foi realizada utilizando-se análise fatorial (solução inicial = comum ou clássica, rotação = varimax).

Como ocorre normalmente com dados desse tipo, o primeiro fator de cada uma das duas análises se revelou o mais importante. Os *loadings* indicam que fator pode ser interpretado como o da primeira análise fatorial (i.e. como “nível sócio-educacional alto” em ambas as análises). Somente este primeiro fator é apresentado na Tabela 3, visto que é de longe o mais importante nos dois grupos.

Para o grupo etário de 7 a 14 anos, os *loadings* demonstram que o nível sócio-educacional se acha correlacionado positivamente com o motivo para não frequência escolar, “falta de vagas”. Uma interpretação deste resultado seria que nos distritos censitários onde existe um nível sócio-educacional alto a frequência escolar é mais elevada, o que leva a uma pressão maior sobre o número de vagas disponíveis. Ou seja, neste caso o problema é uma insuficiência no lado da oferta. O sinal negativo no *loading* do motivo “não tem escola perto” denota não somente o aspecto de falta, mas também o lado espacial. Naturalmente, o sinal do coeficiente de correlação entre este motivo e o tempo médio de viagem à escola é positivo.

Os *loadings* dos meios de transporte se revelaram altos para este grupo etário, sendo o sinal negativo no caso de percentagem indo a pé ou de bicicleta e positivos nos casos de uso de carro ou de coletivo, como era de se esperar.

Para o grupo etário de 15 a 18 anos os *loadings* dos motivos “falta de vagas” e “não tem escola perto” têm os mesmos sinais e provavelmente as mesmas interpretações. O sinal positivo do motivo “trabalho não permite” é difícil de explicar, mas talvez

Tabela 3 – *Loadings* das variáveis do primeiro fator referente às análises fatoriais feitas com as populações de 7-14 anos e de 15-18 anos com 30 variáveis – distritos dos municípios periféricos da RMRJ, 1977

Variáveis	Loadings do primeiro fator	
	7-14 anos	15-18 anos
% que frequenta escola atualmente	0,69	0,76
% que já frequentou escola mas não frequenta	-0,63	-0,70
% população fora da faixa idade-série	0,54	-0,82
% população analfabeta: 7-18 anos	-0,84	-0,86
Tipo de escola que frequenta:		
(% do total de alunos do distrito)		
Federal	-0,42	-0,39
Estadual	-0,54	-0,54
Municipal	0,10	0,10
Particular (sem bolsa)	0,74	0,73
Particular (com bolsa)	0,02	0,07
Motivo porque não se frequenta escola:		
(% do total das pessoas que não frequentam escola no distrito)		
não tem idade	-0,02	-0,04
falta de vagas	-0,43	-0,31
não tem escolas por perto	-0,71	-0,58
reprovação	-0,05	-0,21
falta de recursos	-0,31	-0,08
falta de documentos	-0,01	0,11
trabalho não permite	0,00	0,46
pais não querem	-0,34	-0,35
estuda em casa	0,02	-0,18
ajuda em casa	-0,02	-0,14
deficiência física ou mental	0,15	0,48
Meio de condução para escola:		
(% do total dos alunos do distrito)		
a pé (ou de bicicleta)	-0,69	-0,07
carro	0,63	0,46
coletivo (inclusive lancha, trem e ônibus)	0,62	0,01
Tempo médio para chegar à escola (em minutos)	-0,59	-0,60
% da população que é urbana	0,43	0,42
Nível Sócio-Econômico: ALTO	0,68	0,67
Nível Sócio-Econômico: MÉDIO ALTO	0,80	0,81
"Eigenvalue"	7,65	7,75
"Eigenvalue" ÷ nº de variáveis (17)	0,28	0,29

seja associado a uma faixa da população mais pobre nos distritos de alto nível sócio-econômico. Como a pesquisa de Vetter mostra, a população de alta renda está concentrada no espaço (ou seja, está segregada), porém a população de baixa renda não está. Mais uma vez, temos que lembrar o problema da "falácia ecológica".

A análise dos *factor scores* deste fator segundo os dois grupos e sua comparação com os escores da primeira análise fatorial (ver Tabela 3) mostram que as ordenações produzidas são bastante diferentes. Isso se deve em grande parte ao fato de que a segunda análise fatorial contém mais variáveis e de que seu fator explica uma proporção menor da variância comum total. Por isso mesmo, achamos os *scores* da

primeira análise fatorial mais confiáveis para a classificação dos distritos segundo nível sócio-educacional. O segundo conjunto de análises fatoriais serve mais para o estudo das relações entre este nível sócio-educacional e os motivos de não frequência escolar.

Conclusões e recomendações

Considerando-se os problemas presentes no levantamento dos dados do Censo Escolar de 1977, deve-se interpretar os resultados aqui apresentados com o máximo de cautela. As hipóteses levantadas podem ser testadas de novo com os dados do Censo de 1980, que devem ser divulgados em 1983, e com os da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982. Mesmo assim, acreditamos que os resultados são provavelmente confiáveis quanto à identificação das tendências gerais.

Os resultados apresentados mostram, via de regra, um alto grau de diferenciação espacial, tanto nos indicadores de frequência escolar como nos de nível sócio-econômico da população. E há uma fortíssima correlação entre os dois fatores: os 52 distritos censitários dos 13 municípios periféricos da RMRJ são altamente diferenciados em termos sócio-educacionais. Conforme se afirmou inicialmente, existe um sistema de núcleos e periferias mesmo dentro desta área periférica da região metropolitana.

Tal diferenciação sócio-educacional no espaço pode levar consequentemente à adoção de diferentes tipos de políticas para se atender às diversas populações.²⁴ Qualquer análise política deve levar em conta ambos os lados de oferta e demanda por educação em geral e por vagas no sistema escolar em termos mais específicos. Enfim, poderíamos perguntar: Por que motivo os alunos não frequentam a escola? Tão-somente porque faltam vagas ou porque não podem pagar os custos (monetários ou a renda sacrificada) que se acham associados com a assistência às aulas?

Conclusão

A proposta de desenvolver-se uma análise do Censo Escolar—1977 da RMRJ procurava alcançar objetivos práticos de subsidiar elementos de diagnóstico aos treze municípios recenseados, bem como aplicar estatísticas apropriadas à exploração desta fonte de dados secundários.

O objetivo de diagnóstico a nível distrital e municipal foi frustrado por questões de fidedignidade dos dados, embora em contrapartida a crítica da pesquisa censitária permitisse sistematizar uma série de observações sobre a natureza dos censos escolares, sua coleta, crítica e processamento. Empiricamente, na primeira parte, a análise de dados restringiu-se às subpopulações do pré-escolar, do ensino supletivo e das pessoas deficientes físico-mentais, pois a representatividade destes grupos no arquivo de 4% dos dados criticados não permitiria que os mesmos fossem devidamente analisados na segunda parte.

Finalmente, nesta segunda parte do artigo, procurou-se recorrer a técnicas estatísticas de ecologia fatorial, de regressão múltipla e outras estatísticas descritivas, no in-

²⁴ Ver, por exemplo, LOS DETERMINANTES de la educación en la Argentina. Buenos Aires, 1970.

BERCOVICH, Alícia M. Definição do submodelo educacional, modelo regional. Rio de Janeiro, IBGE, 1978.

tuito de analisar o grau de diferenciação espacial entre os 52 Distritos da RMRJ, a partir de indicadores de frequência escolar, de tempo gasto no trajeto escola-residência, bem como a inter-relação das variáveis determinantes desta escolarização desigual.

Recebido em 10 de outubro de 1983

David Michel Vetter, Doutor em Política de Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade da Califórnia, EUA, é analista especializado do Departamento de Estudos e Indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/RJ) e professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

José Carmelo Bráz de Carvalho, Doutor em Educação pela Stanford University, Califórnia, EUA, é professor associado no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

This project represented an attempt to explore a source of secondary data – The 1977 School Census carried on at the peripheral counties that form Grande Rio – in order to elaborate a social-educational diagnosis at level of counties and districts, as well as to develop a group of educational indicators to identify the most needy areas of the metropolitan region of Rio de Janeiro (RMRJ). It aimed to analyse the 1977 School Census within the school census in Brazil, and also in its attempt to diagnose the relation between social demand for education and the offer presented by the school system. Problems and limitations of the validity and reliability of the Census analytic pattern as well as in its technical steps of the survey – criticism, digitation and processing – were made evident. The mentioned problems were responsible for the failure of a discriminated diagnosis at local level. (T.F.C.).

Le projet représente un effort d'explorer une source de données secondaires – le Recensement Scolaire de 1977 des municipalités périphériques du Grand Rio – envisageant non seulement l'élaboration d'un diagnostic socio-éducatif des municipalités et de leurs districts, mais aussi le développement d'un assemblage d'indicateurs éducatifs pour l'identification des cantons les plus dépourvus de la Région Métropolitaine du Rio de Janeiro (RMRJ). On a cherché d'analyser de Recensement Scolaire de 1977 de la RMRJ dans le cadre des recensements scolaires du Brésil, en présupposant la possibilité de diagnostiquer les relations entre la demande sociale de l'enseignement et l'offre de celui-ci par le réseau scolaire. Le problème et les limitations de la validité et de fidélité statistiques ont été indiqués, non seulement dans le modèle analytique du Recensement mais aussi bien dans les différentes activités techniques du rassemblement de données, de la critique, de la digitation et du traitement par ordinateur. Ces problèmes ont empêché un diagnostic discriminatif à niveau local. (L. M. S. F.)

El proyecto representó una tentativa de explorar una fuente de datos secundarios – El Censo Escolar de 1977 en los municipios periféricos de los suburbios de Rio de Ja-

neiro – para elaborar un diagnóstico socioeducacional a nivel de municipios y distritos, así como desenvolver un conjunto de indicadores educacionales para identificación de las áreas mas carentes de la Región Metropolitana de Rio de Janeiro (RMRJ). Se intentó analizar el Censo Escolar de 1977 del RMRJ en el contexto de los censos escolares en el Brasil y en su premisa de diagnosticar las relaciones entre la demanda social de enseñanza y su oferta por la red escolar. Fueron apuntados los problemas y limitaciones tanto de validez como de fidedignidad del modelo de análisis del Censo, y en las diversas etapas técnicas de reunión, critica, digitación y procesamiento, problemas que impidieron un diagnóstico discriminado a nivel local. (M.P.D.U.H.)

O problema do ensino de 2º grau na América Latina

Juan Carlos Tedesco*

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO)

Apresenta uma visão panorâmica do ensino de 2º grau na América Latina, situando-o no contexto dos sistemas educacionais e considerando implicações sócio-econômicas e pedagógicas do desenvolvimento alcançado. Analisa os múltiplos aspectos quantitativos e qualitativos da expansão ocorrida diante das demandas da população, com destaque para a considerável ampliação do acesso dos estratos sociais médios e baixos a esse grau de ensino. Reflete sobre as perspectivas em curso, ressaltando a aspiração do acesso à universidade, alternativas pedagógicas e culturais.

Introdução

As análises globais da estrutura dos sistemas educativos da América Latina demonstraram, há vários anos, que uma das características mais peculiares da distribuição educativa é seu caráter polarizado. Este caráter se expressa no fato de que, enquanto subsistem os problemas derivados da falta de cumprimento das metas de escolarização básica universal, os níveis médio e superior estão se expandindo, com certa estabilidade.¹

Sobre a base desta estrutura polarizada dos sistemas educativos, surgem dois grandes eixos problemáticos em torno dos quais se têm prendido a reflexão teórica e a ação política durante as últimas décadas: o setor **marginal**, onde se concentra a população totalmente excluída do acesso à escolaridade ou que somente logra uma inclusão deficiente, tanto do ponto de vista quantitativo, como do qualitativo; e o setor **integrado**, onde a dinâmica parece consistir em exigir cada vez mais anos de estudo como maneira de manter-se na competição pelos empregos do setor moderno.

Uma visão simplificada destes problemas poderia conduzir à convicção de que os fatores críticos da ação educativa se localizam exclusivamente no primeiro dos pólos mencionados. Entretanto, é evidente que a consideração dos níveis médio e superior do sistema educativo se reveste de importância crucial, não só em relação ao crescente

Documento elaborado para a Reunião de Consultores do Centro Interamericano de Estudios y Investigaciones del Plancamiento de la Educación (CINTERPLAN), realizada de 21 a 25 de março de 1983, em San José — Costa Rica. Tradução: Maria Eunice Victal e Castro.

* O autor é perito da UNESCO; contudo as opiniões externadas neste artigo são da exclusiva responsabilidade do autor e não comprometem a instituição em que trabalha.

¹ Veja-se, por exemplo, CEPAL ILPES, *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*. Santiago, 1971. E/CN. 12/924.

volume de população envolvida, como também em termos de seu papel no processo de desenvolvimento social.

Enquanto o cumprimento da escolaridade básica pode definir-se como uma dívida histórica e uma meta fundamentalmente política que se vincula com a obtenção da unidade e da integração nacional, o desenvolvimento do ensino médio e superior combina, de maneira mais complexa, as variáveis político-sociais e as econômicas, apresentando de forma mais nítida os desafios e contradições em que vivem os países da região, frente às exigências do processo de desenvolvimento social.

Neste sentido, torna-se necessário começar a rever o problema do ensino de 2º grau, revertendo a escassa consideração que tem merecido nos últimos anos da reflexão e da investigação educativa.

Uma visão panorâmica da evolução do ensino de 2º grau e da literatura dedicada a este grau permite observar que os diagnósticos são singularmente homogêneos; independentemente do nível de desenvolvimento do país ou das características de sua estrutura social, existe um corpo comum de fatores que o ensino de 2º grau não consegue superar e que orienta os projetos de mudança.²

Neste sentido, nenhum outro grau do sistema educativo revela um estado de crise da envergadura do de 2º grau. E isto decorre fundamentalmente do fato de que a crise não provém de um só fator. Do ponto de vista social o ensino de 2º grau perdeu seu caráter elitista e se transformou em um ensino de massa, que a estrutura social e ocupacional não podem absorver adequadamente.

Do ponto de vista do conhecimento, a ciência e a técnica evoluíram em um ritmo que torna rapidamente obsoletos os conhecimentos e o ordenamento tradicional das disciplinas. Do ponto de vista psicopedagógico, o adolescente e o jovem atual passaram a constituir um setor novo com padrões culturais próprios e diferenciados, tornando-se necessário esboçar estratégias de aprendizagem apropriadas a jovens que, na história de suas famílias, representam a primeira geração com acesso aos padrões culturais que caracterizam o ensino de 2º grau.

Neste particular, as soluções tentadas nos últimos anos não lograram resolver os problemas que pretendiam enfrentar e, em alguns casos, acrescentaram outros novos. Frente a um panorama tão complexo e heterogêneo, este documento pretende ordenar os principais elementos para um diagnóstico da situação e assinalar algumas linhas a partir das quais será possível refletir numa visão prospectiva.

A expansão quantitativa

O ponto de partida de qualquer análise do ensino de 2º grau na América Latina são, sem dúvida alguma, as mudanças de grandeza verificadas nas duas últimas décadas. Todas as análises quantitativas coincidem em pôr em evidência a notável expansão do ensino médio no conjunto da região. Seu ritmo foi notoriamente superior ao crescimento demográfico que, como se sabe, é um dos mais altos do mundo. Dessa forma, enquanto em 1960 somente um de cada dez jovens, entre 12 e 17 anos, estava matriculado no ensino de 2º grau, por volta de 1980, um terço dos jovens já havia consegui-

² RODRIGO Vera Godoy. *Disyuntivas de la educación media em America Latina*. Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1979. DEALC/19.

do o acesso. Além disso, se restringíssemos a análise às áreas urbanas, esta proporção aumentaria consideravelmente.³

QUADRO I – Taxas brutas de escolarização secundária na América Latina. 1960–1977.*

Grupo de países **	Taxas brutas de escolarização		
	1960	1970	1980
I	16.3	28.1	43.5
II	5.8	12.0	19.2
III	8.8	17.2	27.9
Total Regional	10.3	19.1	30.2

* Fonte: UNESCO, *Evolución cuantitativa e proyecciones de matrícula...* p. 47.

** Os países do grupo I são: San Cristóbal, Santa Lúcia, Panamá, Chile, Dominica, Granada, Antígua, Equador, Montserrat, México e San Vicente.

Os países do grupo II são: Guiana, Suriname, Trinidad-Tobago, Costa Rica, Venezuela, Uruguai, República Dominicana e Brasil.

Os países do grupo III são: Colômbia, Bolívia, Paraguai, El Salvador, Nicarágua, Honduras, Guatemala e Haiti.

Sobre esta base, é possível sustentar que, apesar das diferenças entre os países, o ensino de 2º grau perdeu o caráter elitista do passado e converteu-se em um ensino de massa. Obviamente, esta massificação não significa que o ensino de 2º grau tenha se democratizado de forma absoluta. O “filtro” social, decorrente do não cumprimento da universalização da escolaridade básica, explica que somente alcançam a possibilidade de acesso ao ensino de 2º grau os filhos dos estratos médios e altos da sociedade. Neste sentido, é evidente que as duas últimas décadas permitiram apreciar o significativo avanço na incorporação desses estratos ao sistema educativo e esta incorporação beneficiou fundamentalmente as mulheres.*

³ Para uma análise estatística da situação educativa regional, veja-se: UNESCO. *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de America Latina y el Caribe; análisis estadístico*. Santiago, 1979. ED-1979/MINEDLAC/REF. 2.

* As informações relativas à expansão da matrícula no nível médio indicam que, entre 1960/1980, o ritmo de incremento da matrícula feminina foi, à exceção do Paraguai, superior à masculina em todos os países. Tomando como base 1960 = 100, os dados de 1977 indicavam o seguinte:

Países	Homens	Mulheres	Países	Homens	Mulheres
Argentina	217.5	230.0	México	601.8	819.0
Colômbia	615.5	722.2	Nicarágua	510.0	802.2
Costa Rica	370.5	483.3	Panamá	354.6	354.4
Cuba	625.6	548.0	Paraguai	407.3	387.8
Equador	519.3	643.0	Perú	427.0	189.7
Guatemala	348.0	401.5	Venezuela	344.3	450.2

Fonte: UNESCO. OREALC. *Yearbook*. 1978/79, s.n.t.

Contudo, é preciso não perder de vista dois aspectos centrais para se medir as implicações da democratização do ensino. Por um lado, é evidente que naqueles países com altos índices de expansão do ensino de 1º grau, o ensino de 2º grau já constitui também um território educativo conquistado pelos setores populares.

Países como a Argentina, o Uruguai, Peru, Cuba, Panamá, Chile e alguns países do Caribe, como Barbados, Antígua, Dominica, Jamaica, etc., apresentam taxas de escolaridade média de 50% ou mais.

Por outro lado, é preciso lembrar ainda que a expansão do ensino de 2º grau foi concomitante à expansão dos próprios estratos sociais médios em seu conjunto, de maneira que apesar do acesso se concentrar nesses estratos, sua ocorrência neles é um fenômeno recente.⁴

Esta circunstância é muito importante para explicar a persistência das demandas sociais por educação, e o fato de que, socialmente, continue sendo considerada uma via eficaz de mobilidade. Mais adiante, retornar-se-á a este aspecto do problema com um pouco mais de atenção.

Os efeitos da expansão do ensino médio, entretanto, estiveram limitados pelo ritmo lento de melhoria da eficiência interna. Se bem que os estudos sobre a evasão no ensino de 2º grau não sejam abundantes nem completos, os dados disponíveis permitem estimar que as taxas de permanência se mantêm em índices muito baixos. Um estudo sobre dados relativos a 1970 concluía que a escolaridade média se situava entre 40% e 50% dos graus oferecidos.⁵

Segundo esses dados, a eficiência interna não está associada em todos os casos aos níveis de abrangência do atendimento educativo. Uma análise superficial poderia induzir a suposição de que os países com baixa cobertura (isto é, aqueles que dispõem de um sistema de acesso que garante uma maior homogeneidade social da população estudentil) deveriam garantir níveis de eficiência relativamente mais altos do que os demais. Esta situação, entretanto, é privilégio de pouquíssimos países. Em outros o elevado acesso está relativamente garantido por uma eficiência aceitável, enquanto que, um terceiro grupo é constituído por aqueles países onde o acesso — seja qual for o seu nível — neutraliza-se pelos altos índices de fracasso e abandono prematuro.⁶

Por outro lado, os poucos estudos de casos efetuados neste âmbito mostram que as modalidades técnicas registram índices de abandono prematuro mais altos do que o restante dos ramos do ensino de 2º grau.⁷

Como se sabe, as modalidades técnicas recrutam seu alunado mais entre jovens provenientes de estratos sociais inferiores do que do resto das modalidades, o que indica uma evidência mais próxima do rendimento diferencial, segundo a origem social dos alunos.

⁴ Para uma descrição e análise do crescimento dos estratos médios, ver: FILGUEIRA, Carlos & GENELETTI, Carlo. *Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina*. Santiago, UNESCO/CEPAL, 1981. (Cuadernos de la CEPAL)

⁵ RATINOFF, Luiz & JERIA, M. *Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo*. OID, 1979. mimeo.

⁶ RATINOFF, Luiz & JERIA, M., op. cit.

⁷ VIÑAR, David. *Educación técnica y estructura social en América Latina*. In: *PROYECTO Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981. Ficha 15

Por último, é preciso consignar, nesta breve apresentação das características da expansão quantitativa, que não se modificou o predomínio das modalidades tradicionais quanto à orientação da matrícula. Segundo dados de 1976, 70% do total de matrículas no ensino de 2º grau se situava dentro dos estudos gerais.⁸

A persistência do predomínio dos estudos gerais foi considerada freqüentemente como um traço negativo e um indicador de suposto tradicionalismo nos valores que orientam a escolha de carreiras na população. Entretanto, é preciso não perder de vista dois fatores que explicam boa parte deste fenômeno quantitativo: de um lado, a existência de um ciclo básico comum⁹; de tipo geral, na maior parte dos sistemas educativos da região e, de outro, a elevação da formação de profissionais ao nível superior.

Porém, além desses fatores específicos, é importante ter em mente que os estudos gerais — tal como se poderá verificar nos aspectos seguintes — conservam sua vantagem quanto à via mais adequada para o acesso à universidade e acrescentam agora o fato de competir com êxito entre as modalidades profissionais quanto a seu vínculo com o mercado de trabalho, já que os aspectos nos quais se expandem não são precisamente os relativos ao setor industrial, mas às atividades terciárias.

As promessas do ensino de 2º grau

Os motivos e explicações da expansão do ensino de 2º grau diferem consideravelmente dos utilizados quando se analisa o ensino básico. A universalização do ensino básico é uma meta válida em si mesma e contém forte componente político, fundamentado na consecução da unidade e da integração nacional. A expansão do ensino de 2º grau, por outro lado, esteve tradicionalmente condicionada à capacidade de absorção da estrutura social em algumas de suas instâncias principais.

Nas primeiras décadas do século, os argumentos se prenderam à necessidade e aos limites impostos pela formação da classe política; neste sentido, a expansão do ensino de 2º grau esteve limitada à preparação da elite dirigente para a universidade. Mais tarde, e, com vigência na atualidade, foram as exigências do aparelho produtivo que — sempre a nível da literatura e dos discursos político-educativos — definiram as propostas e os limites do crescimento.

Se bem que estas explicações já possam ter sido superadas pela realidade, o certo é que mantém sua vigência, enquanto a demanda social pela educação de 2º grau é justificada pelo que o acesso a esse nível promete conceder. Em outras palavras, ainda que o acesso ao ensino de 2º grau não garanta formar parte da elite dirigente nem obter um emprego de altos salários e prestígio, a ilusão e a expectativa de quem procura o ensino de 2º grau continua girando em torno desses eixos.

Numa perspectiva, dando continuidade, tentaremos fazer uma avaliação do atual momento do ensino de 2º grau na América Latina, em função das três grandes promessas que ele oferece: acesso a empregos de maior prestígio e salários; acesso à universidade; e acesso a uma formação geral que permita maior nível de participação social.

⁸ UNESCO, op. cit.

⁹ N. do E. — No caso do Brasil, este ciclo básico, correspondente ao ginásio, existiu até a adoção da Lei nº 5.692/71. Como se sabe, o antigo ensino médio entre nós compreendia dois ciclos — o primeiro, de quatro séries, relativo ao ginásio e o segundo, de três séries, relativo ao colégio secundário ou técnico.

Embora não caiba aqui uma análise da relação entre educação e emprego⁹, não há dúvidas de que uma das maiores expectativas daqueles que demandam educação é a utilização com êxito das qualificações educativas, para obter colocações de prestígio e rentáveis. No caso de setores sociais tradicionalmente marginalizados do acesso à educação, os esforços familiares visando garantir uma escolaridade prolongada, para todos ou alguns de seus filhos, estão vinculados precisamente à convicção de que, somente através das qualificações educativas, eles poderão alcançar algum tipo de mobilidade social.

Neste sentido, a situação da América Latina é particularmente complexa e dinâmica. Se bem que a diferenciação entre os países seja cada vez mais acentuada, uma análise global permite observar que as três últimas décadas foram um período de profundas transformações sociais. No conjunto destas transformações, uma das mais relevantes foi o incremento da participação na força de trabalho dos setores médios e altos. Segundo estimativa de um estudo recente sobre a estratificação social na América Latina¹⁰, os países onde esse incremento mais se acentuou foram Honduras, Venezuela, Brasil e Chile. Para Honduras o aumento equivale a 50% do total registrado em 1960, enquanto que para o Chile e Brasil estima-se um incremento aproximado de 30%.

Esse incremento está intimamente associado à expansão das tarefas não-manuais dentro do mercado de trabalho, fenômeno que deverá ser considerado mais adiante quando se fizer referência ao problema das tendências da matrícula no ensino de 2º grau.

A notável expansão observada nos setores médios e altos da sociedade esteve acompanhada de um aumento na diferenciação interna destes setores. Observando-se com mais atenção o fenômeno do crescimento das camadas médias, pode-se apreciar que, na realidade, as faixas que mais se expandiram foram as dos estratos médios inferiores (camelôs, vendedores, pessoal subalterno da indústria e do comércio, etc.) e as dos profissionais dependentes.

Correlativamente à maior diferenciação interna dentro dos estratos médios, pode-se também detectar um aumento nas diferenças dos salários. Sobre isso, as análises efetuadas recentemente são unânimes em assinalar que as diferenças são cada vez mais acentuadas não só entre as classes médias e as classes baixas, como também dentro das mesmas camadas médias.¹¹

Porém, o mais importante para nossa análise é que os desníveis observados nos salários e na estratificação ocupacional contrastam notoriamente com o caráter mais homogêneo da expansão educativa. Neste sentido, os perfis educacionais dos estratos

⁹ A discussão deste problema tem sido muito grande nos últimos anos, especialmente a partir da aplicação generalizada das hipóteses derivadas do capital humano. Uma revisão crítica desta discussão pode ser vista: CARCIOFI, Ricardo. Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina. In: PROYECTO Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1980. Ficha 10.

¹⁰ FILGUEIRA, Carlos & GENELETTI, Carlo, op. cit.

¹¹ Idem, ibidem, p. 108

inferiores e superiores das classes médias são muito mais homogêneos do que seus ingressos.¹² Este contraste está indicando que, apesar de uma porcentagem significativa da população ter obtido acesso ao ensino de 2º grau e ter superado a barreira da discriminação dos empregos manuais/não-manuais, isto não lhes permitiu superar as diferenças de salários.

A propósito, vários estudos provaram, em diferentes países da região, que a deterioração nos salários é particularmente expressiva nos setores com níveis médios de escolaridade.¹³

A expansão de colocações não-manuais estaria, além disso, mostrando certos sinais de saturação. Pelo menos, seu ritmo de crescimento é cada vez mais lento em comparação com a intensificação da abrangência do atendimento educativo. Comparando-se os dados correspondentes à proporção de indivíduos com níveis educativos médios e superiores que obtiveram colocações ligadas aos referidos estratos sociais entre 1960 e 1970, pode-se depreender que é cada vez maior a quantidade dos que ficam fora das ocupações de classe média.¹⁴

Neste sentido, a situação dos jovens é particularmente crítica. As três últimas décadas, com o significativo processo de mobilidade que, em seu conjunto, sofreu a região e com a expansão educativa sem precedentes que acompanhou o referido processo, deram bases reais às ilusões de utilizar o caminho da educação como o melhor veículo de ascensão social. Entretanto, já se podem observar claros indícios de saturação e o que foi denominado desvalorização educativa é um fato evidente na maior parte dos jovens.¹⁵

Frete a este panorama, está se produzindo uma espécie de "fuga para a frente", mediante a qual aumentam as demandas educativas para se poder manter nas condições de competir pelas mesmas colocações. O ensino médio fica, dessa maneira, definido como uma área incerta. Um ano a mais ou a menos de estudo nesta área não parece ter demasiado valor no mercado de trabalho. Explica-se, por isso, o realismo do comportamento social que leva a demandar cada vez mais anos de estudo e, ao mesmo tempo, a busca preferencial pelas alternativas que melhor garantam uma longa carreira educativa. Desse ponto de vista, as opções de ensino de 2º grau apresentadas como atrativos para garantir um destino ocupacional específico (ensino técnico-profissionalizante, cursos de estudos gerais, etc.), não conseguem consolidar-se nem mostrar suas vantagens, e isto acontece não só por motivos pedagógicos (que também têm o seu papel), como também pelos fatores estruturais assinalados.

Em síntese, uma visão global do papel do ensino de 2º grau no mercado de trabalho permite depreender que nas três últimas décadas se verificou uma ampliação significativa, tanto dos empregos não-manuais localizados nos estratos médios, como das oportunidades educativas. Neste processo, o ensino de 2º grau está deixando de ser

¹² Idem, *ibidem*, p. 113-14

¹³ Ver, entre outros: IZQUIERDO, Carlos Muñoz & LOBO, José. Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México; un análisis longitudinal 1960/1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, 4 (1), 1974.

¹⁴ FILGUEIRA, Carlos & GENELLETTI, Carlo, *op. cit.*, p. 129.

¹⁵ Além dos trabalhos citados, ver: TEDESCO, Juan Carlos. Educación y empleo industrial; un análisis a partir de datos censales 1960-1970. In: EDUCACIÓN y sociedade en America Latina. Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1980.

uma garantia de acesso a colocações relativas aos estratos médios e, mais ainda, a melhores salários. Os jovens se vêem entre duas alternativas: continuar os estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, enfrentando uma dura competição com fortes possibilidades de que suas qualificações educativas sejam suficientes para a ascensão aos empregos para os quais se supõe que foram formados. Neste quadro, as opções e o resultado final no mercado estão explicados, em grande parte, pela origem social. Porém é importante notar que o resultado deste processo não é uma situação similar àquela que existia previamente. Houve progressos, mas agora as distâncias educativas parecem ser menores do que as distâncias ocupacionais e econômicas. E este desajuste, que será retomado mais adiante, constitui uma fonte não desprezível de conflitos.

Educação de 2º grau e formação cultural.

A segunda promessa do ensino de 2º grau consiste em oferecer uma formação cultural que permita a compreensão do mundo e facilite a participação ativa e consciente em todas as áreas da vida social.

Este aspecto constitui, na realidade, mais um objetivo manifesto dos planos e programas de ensino de 2º grau do que uma demanda social específica. Geralmente, foram os educadores que defenderam esta posição e dedicaram esforços sistemáticos para expressar esse objetivo na estrutura curricular do ensino de 2º grau.

A resposta tradicional a esse objetivo – esboçada na feição elitista desse grau de ensino – foi a adoção de uma estrutura organizadora, baseada no conjunto de disciplinas correspondentes às diferentes áreas do saber, com peso maior nas humanidades clássicas. Essa característica, conhecida geralmente como enciclopedismo, perdurou apesar das numerosas e recorrentes proposições reformadoras. Junto à atomização da organização curricular, a definição tradicional da formação geral foi estabelecida a partir de sua autonomia com respeito às exigências do sistema produtivo.

A formação geral, neste sentido, era sinônimo de não-especialização. Na evolução do modelo tradicional, a formação especializada foi desdobrada em diversas modalidades, reservando-se a formação geral para o bacharelado. Dessa forma, o objetivo cultural se articulava com a necessidade de manter o caráter seletivo da distribuição social do conhecimento.

No entanto, há bastante tempo o modelo tradicional de formação geral tem sido objeto de críticas e de propostas reformadoras. Sobre isso, os diagnósticos são homogêneos e se centralizam fundamentalmente nas seguintes características:

- Os conteúdos estão desatualizados e conservam seu enfoque enciclopedista, privilegiando a aquisição de informação e não a de uma metodologia de trabalho intelectual que prepare para a auto-atualização permanente, exigida pelo rápido progresso técnico-científico.
- A programação curricular mantém o caráter atomístico e associacionista do conhecimento científico, apesar das tentativas integradoras que, em muitos casos, não passam de meras formalidades administrativas.
- As técnicas metodológicas continuam baseando-se no método expositivo e na repetição memorizada. Assim, a desatualização curricular reforça ainda mais as formas repetitivas de ensino, já que a aplicação de novos enfoques metodológicos exige conteúdos também inovadores.

– Os docentes do ensino de 2º grau apresentam sérias deficiências em sua formação, particularmente de ordem pedagógica, deficiências estas que se accentuam na medida em que este ensino se expande e começa a dar acesso a um público novo que exige um tipo de atenção diferente do que se dispensa à elite tradicional. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a deficiente formação pedagógica docente, unida à escassez de recursos e à massificação da matrícula, constitui também um dado importante no apelo aos métodos tradicionais que se apóiam nos fatores culturais (verbais e livrescos), que são, precisamente, aqueles em que os novos setores se revelam menos dotados em termos de bagagem cultural.

Esse conjunto de fatores, que poderia ser ampliado e desagregado com mais detalhe, explica os traços que definem a crise do ensino de 2º grau no que se refere à formação cultural, partindo do que é especificamente educativo. Os resultados mais visíveis dessa crise poderiam resumir-se em dois pontos: a) a deterioração da qualidade dos estudos; e b) a distância cada vez maior entre a cultura escolar e a cultura não-escolar. Ambos os aspectos estão muito ligados, já que a deterioração na qualidade é constatável, tanto em relação à aprendizagem proposta pela escola, como em relação à distância que existe entre o que a escola se propõe e a aprendizagem social e culturalmente significativa.

Com referência à qualidade dos estudos, diversas pesquisas têm assinalado os baixos índices de rendimento obtidos pelos alunos em relação à aprendizagem básica. Em prova efetuada no México, por exemplo, os alunos do 3º ano preparatório obtiveram uma porcentagem de 46,3% de acertos em Compreensão de Leitura, enquanto que em Ciências Naturais a porcentagem foi de 33,5%¹⁶

No Brasil, por sua vez, as informações relativas aos resultados das provas aplicadas no vestibular indicavam uma deterioração importante no rendimento dos alunos em Ciências e Matemática, enquanto que em Ciências Humanas o desempenho se mantinha estável.¹⁷

Não obstante, essa deterioração não é homogênea. Os índices mais graves se verificaram nos alunos que concorreram aos estabelecimentos destinados a atender aos setores sociais que estão ascendendo recentemente ao ensino de 2º grau. Neste sentido, é possível afirmar que se estaria produzindo um forte processo de diferenciação interna no ensino de 2º grau, naqueles países com expansão recente da escolaridade e forte tradição de homogeneidade educativa.

Os dados anteriormente citados sobre o Brasil apontam para esta direção. Segundo seus autores, o rendimento dos alunos de instituições e carreiras de prestígio tende a ser cada vez mais alto, e o de carreiras e instituições que recebem os alunos de origem social menos favorecida é cada vez mais baixo.¹⁸ Outro estudo referente ao caso argentino, também mostrava o alto grau de diferenciação interna no rendimento dos alunos e uma forte associação entre rendimento e origem social.¹⁹

¹⁶ IZQUIERDO, C. Muñoz & RODRÍGUEZ, Pedro G. Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos. México, 1976.

¹⁷ CASTRO, Claudio de Moura & RIBEIRO, Sérgio Costa. Desigualdade social e acesso à universidade; dilemas e tendências, mimeo.

¹⁸ Idem, ibidem.

¹⁹ VELLOSO, Jacques R. Un enfoque alternativo. Un análisis multivariado de los determinantes del rendimiento en las escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires. In: FIEL/ECIEL. Los determinantes de la educación en Argentina. Buenos Aires, 1976.

A massificação do ensino de 2º grau vem acompanhada, conseqüentemente, por um forte processo de diferenciação interna que afeta o conjunto das modalidades. Neste sentido, o mecanismo diferenciador clássico, que consistia em associar as várias modalidades desse ensino a setores sociais diferentes, estaria acompanhado por uma forte segmentação no interior de cada modalidade. Esta segmentação se verifica tanto na oferta de recursos materiais (instalações, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, campos de esportes, etc.) como humanos (professores, psicopedagogos, orientadores, diretores de estudo, etc.). A diferenciação entre os estabelecimentos de ensino de 2º grau é cada vez mais acentuada e pode notar-se que muitas das inovações pedagógicas sugeridas pelos educadores foram aplicadas em grupos de estabelecimentos pouco expressivos quantitativamente.

Quanto ao problema da distância entre a cultura escolar e a cultura não-escolar, ou, em outro termos, o problema de uma desvinculação entre o que se ensina nas escolas e os conteúdos socialmente válidos, existe uma dimensão universal e outra especificamente regional.

O progressivo isolamento da cultura escolar é um fenômeno assinalado reiteradamente pela literatura pedagógica. O ensino de 2º grau é, sem dúvida alguma, o lugar onde este isolamento é mais evidente. Não tem sentido repetir aqui os argumentos correntes na explicação deste fenômeno; sua ocorrência é atribuída ou à burocratização da administração educativa, ou à resistência dos docentes, ou à crise nos valores sociais dominantes. Além de diferenças de peso atribuído a cada fator, a verdade é que se verifica um consenso universal em reconhecer o progressivo anacronismo da cultura escolar, que ficou caracterizada como o espaço onde se conservam todos os valores e conhecimentos que se vinculam ao passado e à conservação desse passado.

Entretanto, apesar do caráter universal dessa crise do papel cultural do ensino médio, na América Latina ela adquire conotações específicas que é preciso ressaltar.

Nos países industriais avançados, a evolução do modelo cultural dominante e, conseqüentemente, daqueles elementos que se pode definir como sendo os componentes de uma formação cultural básica, é relativamente conhecida.

A formação geral do tipo enciclopédico, baseada no prodomínio do humanismo clássico e no caráter elitista do ensino de 2º grau, foi superada por um esquema apoiado na modernização, no racionalismo técnico-científico, e no domínio de determinados códigos, como a linguagem matemática, etc. Atualmente, esse modelo cultural também começou a ser criticado numa dupla perspectiva: a da negação das virtudes do progresso técnico-científico, e a da explosão da informação, que amplia permanentemente a brecha entre as conquistas do conhecimento e programas de estudo.²⁰

Nesse contexto, além dos problemas que os países centrais enfrentam para traduzir pedagogicamente os elementos da formação cultural básica, a verdade é que, se por um lado as mudanças constituem uma exigência do desenvolvimento cultural endógeno, por outro, os novos conteúdos configuram uma formação cultural básica, efetivamente geral; enquanto a universalização dos primeiros anos do ensino de 2º grau indica uma situação de fato.

Na América Latina, pelo contrário, o problema é muito mais complexo. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que em grande parte da região a expansão quantitativa

²⁰ Um bom panorama desta situação está no artigo: HENCHEY, Norman. La búsqueda de la coherencia en la enseñanza general. *Perspectivas*, Paris, 11 (3): 293-309, 1981.

va desse grau de ensino se verifica com a persistência do não cumprimento da universalização da escolaridade básica. Neste sentido, o acesso à cultura escolar — ainda a esta cultura anacrônica — conserva um forte papel discriminador com referência aos que ficam fora dela.

Em segundo lugar, é preciso recordar que por trás da definição de um currículo que expresse adequadamente o objetivo de uma formação cultural básica, aparecem todos os problemas resultante da heterogeneidade estrutural existente na região, onde coexistem diferentes modelos de relações sociais, organizações produtivas e expressões culturais.

Do ponto de vista técnico-científico, não existe na região um processo endógeno de inovação tecnológica e investigação científica que sustente, de forma estável, o modelo cultural de desenvolvimento e a modernização. Do ponto de vista político, a presença de vastos setores marginais excluídos dos benefícios do crescimento, gera uma instabilidade constante nas formas políticas de controle e participação, impedindo que se consolide alguma forma legítima de poder e dando lugar às mais variadas experiências e alianças políticas.

Porém, além disso, na América Latina é necessário definir a **identidade cultural**. A penetração constante de formas culturais externas convive com as formas autóctones que resistem, apesar da deterioração das condições materiais em que foram geradas. Dessa maneira, muitas sociedades apresentam uma forte segmentação cultural, tal como foi manifestado recentemente: “Cada grupo tem sua identidade cultural, muitas vezes não só diferente, mas incompatível com as de outros grupos sociais. Basta recordar como exemplo o debate desencadeado no Peru pelo decreto da oficialização do *quechua*: o que para uns era identidade cultural, para outros era a anti-identidade...”²¹

O acesso à universidade

A aspiração de chegar à universidade constitui um dos traços mais destacados no comportamento educativo das camadas médias e altas. Os estudos sobre expectativas no final do 2º grau confirmam esta apreciação e permitem supor que sua vigência se mantém inalterada. Neste sentido, cabe recordar os estudos de Kalman Silvert e Joel Jutkowitz relativos ao Chile²², onde se mostrava que a expectativa de ascender à universidade era praticamente total entre os alunos do ensino de 2º grau, provenientes de estratos altos e um pouco menor nos estratos médios. Informações disponíveis para o caso da Venezuela apresentam o mesmo fenômeno: os 80% dos jovens que reivindicavam estudos posteriores ao 2º grau, no período de 1978–1980, indicavam como primeira opção o ingresso na universidade.²³

Nas últimas décadas, os diagnósticos sobre o comportamento das demandas educati-

²¹ Ver: DESARROLLO y educación en America Latina e el Caribe; síntesis general. In: PROYECTO Desarrollo y Educación en America Latina e el Caribe; informes finales/4. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981. v. 3, p. vii-23.

²² SILVERT, K. & JUTKOWITZ, J. Education, values and susceptibility to social change in Chile, 1973. mimeo.

²³ KLUBITSCHKO, Doris. El origen social de los estudiantes universitarios: el caso de Venezuela. UNESCO/CRESALC, 1980.

vas tenderam a generalizar uma visão negativa sobre as aspirações da população que pretendia ingressar na universidade. Em alguns casos, se postulava que essa aspiração era negativa para o processo de desenvolvimento; em outros, se incluíram referências ao destino pessoal dos estudantes. O pressuposto comum desse diagnóstico consistia em afirmar que, enquanto a meta dos estudantes fôsse o ingresso na universidade, eger-se-ia o caminho do ensino de 2º grau como o que melhor prepararia para alcançá-lo: o bacharelado. Dessa forma, se reforçariam as tendências a afastar-se do trabalho manual, das orientações profissionais e, definitivamente, se anulava boa parte do investimento educacional.

No entanto, no quadro das atuais condições sociais e produtivas, o realismo da aspiração para prolongar a formação educativa não pode ser seriamente discutido. Na verdade, que perspectivas tem um jovem ao finalizar o ensino de 2º grau? Do ponto de vista do emprego, já se pode depreender que o panorama não é muito alentador. Deverá competir com indivíduos menos educados do que ele, porém com mais experiência no trabalho ou com indivíduos com melhor perfil educativo que o seu, mas que não encontraram oportunidades adequadas a seu nível. Por outro lado, os empregos onde efetivamente ocorreu a expansão, pertencem aos estratos médios e baixos cujos ingressos não estão em proporção ao esforço educativo realizado.

Onde, porém, o panorama parece haver mudado é em relação às alternativas para continuar a formação educativa. Atualmente, o ensino superior tem-se diversificado de forma significativa e as alternativas não-universitárias constituem opções cada vez mais numerosas. Sobre este aspecto, no entanto, é muito pouco o que se conhece. Mesmo que, evidentemente, os estudos universitários conservem os maiores níveis de prestígio, em alguns países as opções não-universitárias resultaram eficazes quanto a reduzir o número de candidatos à universidade.²⁴ Deve-se, em consequência, perguntar-se pelas características do vínculo ensino de 2º grau — ensino superior. Em torno deste problema, poderiam ser assinaladas as seguintes observações:

— Por um lado, boa parte das reformas introduzidas no ensino de 2º grau durante as últimas décadas parecem estar orientadas — junto a outros fatores — pelo propósito de se afastar candidatos ao ensino superior. Nessa linha se inscrevem as tentativas de impulsar o ensino técnico profissionalizante de caráter terminal ou a diversificação do ensino geral. Entretanto, as evidências indicam que este processo resultou falido. Segundo os diagnósticos mais recentes, produziu-se uma “secundarização” do ensino técnico que o coloca cumprindo função cada vez mais semelhante ao ensino médio geral. Neste sentido, os egressos do ensino técnico têm expectativas cada vez mais similares aos egressos das restantes modalidades. Entre elas, obviamente, uma das fundamentais é a expectativa de ingressar na universidade. Sobre isso, os casos do Brasil e Venezuela são bem eloquentes. No Brasil, os cursos profissionalizantes de melhor nível e qualidade recrutam alunos provenientes de setores sociais médios e altos que, tanto por sua origem social, como pela qualidade das aprendizagens efetuadas, são candidatos com altas probabilidades de ingressar na universidade. Os demais cursos profissionais são de tão baixa qualidade que, se não habilitam para a universidade, tampouco colocam seus egressos em condições aptas para

* N. do E. — Em alguns países da América Latina, como no caso do presente trabalho, o bacharelado corresponde à conclusão do 2º grau.

²⁴ Ver, por exemplo, CASTRO, Claudio de Moura & RIBEIRO, Sergio Costa, *op. cit.*

competir no mercado de trabalho.²⁵

Na Venezuela, a introdução de um ciclo superior diversificado não alterou a preferência tradicional pelas orientações humanísticas e científicas que permitem uma articulação mais fluida com a universidade. Assim, no período 1973-1974, mais de dois terços dos estudantes cursavam as modalidades gerais não-técnicas. Na análise desse comportamento vale ressaltar que atuam, como no caso brasileiro, fatores gerais e outros que provêm da precariedade de meios e organização que caracterizam a oferta educativa nas modalidades técnicas.²⁶

- As demandas para ingressar no ensino superior encontraram respostas diversas. Em termos gerais, a expansão espetacular da matrícula de ensino superior indica que as demandas tenderam a ser atendidas. No entanto, da mesma maneira que no ensino de 2º grau, a expansão quantitativa foi acompanhada pela diferenciação interna e pela queda da qualidade nos segmentos do sistema destinado a absorver a massa de alunos provenientes dos novos setores sociais. Nesse quadro geral, pode-se assinalar alguns comportamentos específicos. Alguns países eram alertados por sintomas crescentes de diferenciação no recrutamento por origem social e carreiras. No Brasil, por exemplo, Medicina e Engenharia estariam recrutando cada vez mais alunos de origem social alta, enquanto Letras se convertia no caminho de indivíduos de origem social mais baixa.²⁷

Este mecanismo costuma completar-se em alguns países, com exames de ingresso elaborados não com critérios acadêmicos, mas claramente com intenções limitativas, cujas exigências guardam pouca relação com a orientação do ensino de 2º grau. Com referência a isso, estudo recente afirma que as provas de ingresso "não procuram avaliar o domínio pelo aspirante de mecanismos de aprendizagem e formas de pensamento necessárias à educação superior e o eixo temático das provas não reside no discurso filosófico nem na estrutura lingüística nem no raciocínio matemático; geralmente o que se exige nas provas são retalhos de conhecimentos" (...) "... as provas não têm vinculação com a orientação dos estudos secundários e a incongruência é, às vezes, tão manifesta que em alguns países a orientação predominante na escola secundária é o liceu de tipo francês e as provas de admissão à universidade são adaptações de testes norte-americanos."²⁸

Os diagnósticos mais difundidos na região durante as últimas décadas insistiram de forma recorrente sobre a desarticulação que existe, tanto entre os níveis do sistema, como, internamente, entre os diferentes componentes de cada nível. Porém, essa desarticulação que constitui um obstáculo à modalidade dos recursos, não é um mero problema administrativo. Tal como se pode apreciar através do exposto até agora, a desarticulação do sistema educativo está associada a fatores sociais muito precisos. Os obstáculos administrativos se convertem, dessa forma, em expressão da estratificação social. O empenho em ingressar na universidade e as tentativas de evitá-lo se expressam na

²⁵ CASTRO, Claudio de Moura. Secundaria profesionalizante: ¿ premio consuelo? Boletín CINTERFOR, Montevideo (56): 3-26, mar./abr. 1978.

²⁶ KLUBITSCHKO, Doris, op. cit.

²⁷ CASTRO, C. Moura & RIBEIRO, S. Costa, op. cit.

²⁸ RAMA, Germán W. Condicionantes sociales de expansión y segmentación de los sistemas universitarios. In: _____. Universidad, clases sociales y poder. Caracas, Ateneo /CENDES, 1982. p. 71.

própria estrutura do sistema educativo, cujo dinamismo e funcionamento interno parecem estar cada vez mais em função desses parâmetros.

A escolha da modalidade do ensino de 2º grau e do tipo de estabelecimento condicionam fortemente para o aluno a possibilidade de se candidatar à universidade. Uma vez superados esses problemas, é preciso repetir a operação (escolher carreira e/ou universidade) e, às vezes, apostar na sorte de um exame que se assemelha bastante a um sorteio. Todas essas escolhas estão associadas de forma clara com a origem social. Porém, o problema não consiste apenas na seletividade das alternativas de avanço dentro do sistema educacional. Além disso, seria ridículo imaginar que a meta deva ser o acesso de todos à universidade. O problema se prende à seletividade efetuada com critérios ilegítimos, em que as alternativas oferecidas aos que não optam ou não são selecionados para a universidade, carecem de sentido do ponto de vista social e do ponto de vista especificamente acadêmico. O problema, conseqüentemente, não consiste em que se tenha que escolher entre um curso técnico ou um curso geral, ou entre uma carreira científica e uma especialidade mais operacional. A questão se prende ao fato de que cada uma dessas opções está associada (além de maiores exigências acadêmicas) a uma oferta de recursos muito desigual, em que as alternativas "novas" se apresentam claramente mais como tentativas de desviar, do que como um valor em si mesmas. Seu valor, em todo caso, tende a ser cada vez mais simbólico do que real.

As perspectivas futuras

A análise efetuada até aqui descreve superficialmente a situação atual do ensino de 2º grau. Que se pode prever para um futuro imediato? Neste sentido, é bem conhecida a pouca validade da visão prospectiva em uma região como a América Latina, onde a incerteza sobre o futuro é uma constante. A instabilidade política, a alta vulnerabilidade às mudanças nos centros econômicos e políticos mundiais e a crise econômica internacional são, entre outros, elementos suficientes para desalentar qualquer pretensão de seriedade em uma análise prospectiva.

No entanto, alguns elementos do futuro imediato já estão presentes e, ainda no quadro de incerteza assinalado, qualquer intento prospectivo serve, ao menos, para discutir o desejável.

Com estas advertências, tentaremos, em continuação, efetuar algumas reflexões sobre as possíveis alternativas de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, já se fazem sentir claros sintomas que indicam o esgotamento das possibilidades de crescimento quantitativo "fácil". Se as pressões sociais continuarem, as dificuldades para atender as demandas irão crescer. Essas dificuldades relacionam-se fundamentalmente com a escassez de recursos financeiros que decorrem da crise econômica geral e, além disso, com o fato de que os setores que se empenharão pelo acesso ao ensino de 2º grau corresponderão, cada vez mais, a camadas inferiores dos estratos médios e setores populares.

Porém, o esgotamento das possibilidades de expansão não afeta somente a educação. É provável que também comecem a se esgotar as possibilidades de continuarem a se expandir os empregos dos estratos médios inferiores nos quais, como se observou, o Estado exerce um papel muito significativo. Sobre isso, cabe recordar uma relevante apreciação efetuada há alguns anos por Aldo Solari, referente ao futuro da dinâmica ocupacional. Observando as características demográficas da América Latina, pode-se

verificar que a proporção de crianças e jovens no total da população é muito alta e que a esperança de vida está aumentando rapidamente. Este fato, nas primeiras etapas da modernização, permite uma entrada rápida no mercado de trabalho e o acesso a colocações importantes, já que os jovens são os únicos que têm as qualificações necessárias para desempenhá-las. Porém esta situação tende a se modificar rapidamente, uma vez que atrás destes jovens virão muitos outros que deverão lutar pela sua incorporação a uma pirâmide ocupacional que, em sua parte mais dinâmica, é composta por pessoas com ampla expectativa de vida ativa.²⁹

Neste sentido, a perspectiva possível é a de um significativo incremento da luta social e, portanto, do conflito. Só o fato de serem mantidos os atuais níveis de participação na distribuição de bens, inclusive os da educação, será objeto de sérios esforços e contendas. Isso porque a expansão obtida — apesar de todas as reservas feitas em torno de seus efeitos reais — aumentou as possibilidades de participação, de compreensão crítica e, fundamentalmente, de incongruência entre as diferentes camadas da estrutura social. Os jovens estão capacitados para maiores níveis de participação e continuarão sendo, como já o são, atores principais nos conflitos sociais.

Até agora, a expansão educativa atuou como uma espécie de válvula de escape à rigidez da distribuição de oportunidades de ingresso no sistema. Porém se esta válvula esgota suas possibilidades, será preciso encontrar outras. E, ainda assim, os recursos sociais não são ilimitados.

Em segundo lugar, a expansão educativa sempre esteve associada ou — para sermos mais precisos — legitimada ideologicamente por algum corpo de idéias que prescrevia para a educação alguma meta social muito significativa. Nas diferentes versões historicamente vigentes, a educação foi concebida como garantia da democracia, da mobilidade social ou do crescimento econômico.³⁰

Neste sentido, existe uma linha contínua que associa a educação a algum tipo de mudança social.

Na última década, no entanto, essas concepções foram objeto de críticas sistemáticas, mediante as quais a educação apareceu associada fundamentalmente à reprodução da ordem social. A utopia progressista foi substituída por uma espécie de utopia conservadora, segundo a qual a educação era a garantia da continuidade da ordem social dominante. Paradoxalmente, os críticos mais radicais da referida ordem social adotavam uma visão da prática educativa que a colocava inteiramente a serviço dos interesses que se pretendia combater. Com este enfoque, a demanda popular por educação perdeu sentido e organicidade. A educação, os conteúdos do ensino e os vínculos pedagógicos tenderam a ser analisados de maneira não diferenciada, junto com os demais processos sociais, de maneira que os primeiros foram englobados na categoria de ideologia e os segundos ficaram indiferenciados com os demais vínculos sociais da exploração e dominação.

²⁹ Ver: SOLARI, Aldo E. *Algunas reflexiones sobre la juventud latinoamericana*. Santiago de Chile, 1971. (Cuadernos del ILPES. Serie 2, 14). Um exemplo do comportamento do mercado de trabalho com relação aos jovens nos primeiros momentos da modernização, pode-se ver em: TEDESCO, Juan C. *Industria y educación en el Salvador*. In: PROYECTO Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1978. DEALC/9.

³⁰ Uma análise excelente da evolução das teorias sobre educação e sociedade na América Latina pode ser vista em: SOLARI, Aldo. *Desarrollo y política educacional na América Latina*. Revista de la CEPAL, Santiago de Chile. 1. sem.

Dessa maneira, os setores sociais que demandam a educação não obtiveram, da parte dos ideólogos contestadores, nem os instrumentos nem a organização para efetivar essas demandas e tampouco uma concepção alternativa de educação segundo seus interesses e necessidades de acesso ao domínio dos códigos culturais criados pela Humanidade.³¹

Atualmente, já se verifica um certo esgotamento das possibilidades explicativas desses modelos, havendo sérias tentativas de evitar sua aplicação mecânica à heterogênea realidade regional.³²

Diante desse quadro, é provável que nos próximos anos se recolorem algumas perguntas centrais: Para que educar? Para que reivindicar educação? Que tipo de educação é preciso reivindicar?

As respostas já não poderão se basear linearmente nas utopias liberais do Século XIX, nem nas utopias economicistas do Século XX. Tampouco no ceticismo e no fatalismo reprodutivistas. Obviamente, as respostas dependerão do ator social que as elabore, sejam estes os camponeses, os setores marginais, as classes médias urbanas ou os grupos dominantes. Contudo, as conquistas dessas últimas décadas colocaram os setores tradicionalmente excluídos em melhores condições para estruturar suas demandas e para definir o conteúdo do serviço reivindicado.

Partindo deste ponto de vista, a perspectiva próxima é a de um forte debate e luta em torno da qualidade da educação. Porém nesses termos, o debate sobre a qualidade não está separado do problema quantitativo, já que, sem uma transformação interna do ensino, não se poderá resolver os problemas de baixa abrangência do atendimento educacional e da baixa significação da aprendizagem realizada. O debate e a luta previsíveis se prenderão, conseqüentemente, à homogeneidade da oferta educativa, seja qual for seu nível e modalidade.

Sob este aspecto, o que fazer com o ensino de 2º grau? Paradoxalmente, o anacronismo e a resistência à mudança do sistema educativo conviveram com a formulação constante de tentativas de reformas que abrangeram desde mudanças no peso relativo de cada tipo de disciplina no plano de estudos até a modificação estrutural na organização do grau de ensino em seu conjunto. Essas tentativas foram esboçadas, em geral, seguindo a diretriz das estratégias de planejamento baseadas na hipótese da adequação entre as exigências do sistema social e a oferta do sistema educativo. O comportamento da demanda social, no entanto, superou as tentativas planificadoras, deixando entrever que já não teria sentido insistir na meta da adequação, a não ser que se pretenda justificar o freio à expansão educativa ou, mais legitimamente, que se aplique a aspectos marcantes, suscetíveis de serem encarados numa perspectiva de microplanejamento.

Todavia, o risco que se corre, quando se procura extrair conclusões da análise de experiência das últimas décadas, é entregar-se ao desencanto ante o fracasso das tentativas de mudança e/ou partir para uma perspectiva meramente crítica, despreocupada com os rumos da mudança.

³¹ Ver RAMA Germán W. Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. In: UNESCO/CEPAL/PNUD. El cambio educativo. Situación y condiciones. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Informes finales/2, agosto de 1981.

³² Ver, por exemplo: SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42): 8-18, ago. 1982.

No entanto, diante da pergunta: O que fazer em relação ao ensino de 2º grau? e, conseqüentemente, levando em conta as colocações feitas até aqui, a resposta parece orientar-se no sentido de se enfatizar os aspectos que transformam o acesso ao ensino de 2º grau em acesso real a aprendizagens socialmente significativas.

Em outros termos, é o mesmo que se perguntar: O que se deve aprender no ensino de 2º grau? E como se deve fazê-lo? Isto supõe de um lado uma forte preocupação pedagógica e, de outro, uma preocupação cultural. Uma colocação desse tipo não implica voltar a um enfoque pedagógico que não se preocupe com as perguntas relativas ao papel da educação quanto a emprego, distribuição das oportunidades de ingresso no trabalho ou a reprodução ideológica. Ao contrário, esta colocação supõe encarar essas e outras vinculações a partir da perspectiva da contribuição específica que a educação traz ou pode oferecer.

Enfim, as demandas por colocações ou por melhores salários não se exercerão sobre o sistema educativo. Pelo contrário, as demandas se exercerão — legitimamente — em busca das qualidades que a educação deve proporcionar. É certo que os condicionamentos externos continuarão atuando. Contudo, o desafio consiste em elaborar as respostas pedagógicas que — baseando-se na perspectiva dos setores excluídos — permitam avançar na neutralização desses condicionamentos.

Recebido em 20 de setembro de 1983

Juan Carlos Tedesco é licenciado em Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina.

This study presents a panoramic outlook of Secondary Education in Latin America, placing in within educational systems and considering social-economic and pedagogical implications of the attained development. It analyses quantitative and qualitative multiple aspects of expansion that occurred due to population demands, with emphasis given to the considerable outburst of the underprivileged social classes access to this school grade. It reflects upon the present prospects emphasizing university access aspiration, as well as pedagogical and cultural alternatives. (T.F.C.)

On présente une vision générale de l'enseignement du second cycle du secondaire en Amérique Latine, dans le cadre des systèmes nationaux, en envisageant les conséquences socio-économiques et pédagogiques du développement atteint. On analyse les plusieurs aspects quantitatifs et qualitatifs de l'expansion vérifiée, en vue des demandes de la population, en accentuant la considérable croissance de l'accès a ce niveau d'enseignement par les classes sociales basses et moyennes. On réfléchit sur les perspectives courantes, mettant en relief l'aspiration de l'accès à l'université, les alternatives pédagogiques et culturelles. (L.M.S.F.)

Presenta una visión panorámica de la enseñanza media en América Latina, situandola en el contexto de los sistemas educacionales y considerando implicaciones socioeconómicas y pedagógicas del desarrollo alcanzado. Analisa los múltiples aspectos cuantitativos y cualitativos de la expansión ocurrida en consecuencia de las demandas de las poblaciones, destacando una considerable ampliación del acceso de las clases sociales medias y bajas a ese grado de enseñanza. Refleja sobre las perspectivas en curso, resaltando la aspiración del acceso a la universidad, alternativas pedagógicas y culturales. (J.M.O.)

Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares*

Carmen Maria Craidy

Esther Pillar Grossi

Norma Regina Marzola Fialho

Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA/RS)

O insucesso escolar das crianças das classes populares que no Brasil atinge índices alarmantes tem sido uma preocupação constante de professores, especialistas e responsáveis governamentais pela educação no país. As soluções propostas para resolver o problema têm procurado atingir as supostas causas do insucesso dessas crianças, num leque que abrange desde a merenda escolar, passando pelo atendimento psicológico e pela reeducação, até a educação pré-escolar. Todas estas medidas visam compensar as carências de que seriam portadoras as crianças das classes populares para que elas possam melhor enfrentar as exigências da escola. As pesquisas do GEEMPA, no entanto, preocuparam-se em determinar como estas crianças aprendem para, a partir daí, construir uma proposta didática adaptada à realidade e às vivências dessas crianças. É sobre a construção e aplicação desta proposta didática que trata o presente artigo.

A relação entre o nível de instrução e as condições sócio-econômicas já foi tantas vezes demonstrada, que já se tornou um lugar comum nas áreas ligadas à educação. Não é preciso, pois, pôr em relevo esta relação para estabelecermos uma correlação entre o nível de instrução e o grau de urbanização, a estrutura da ocupação ou os níveis de renda. Com efeito, ninguém se surpreende hoje de encontrar mais analfabetos no campo do que na cidade, mais nas classes baixas do que nas classes médias e altas, mais entre os operários do que entre os trabalhadores de serviço.

Muitas foram as pesquisas que demonstraram a desigualdade de sucesso escolar dos alunos em função da sua origem social, nos mais diferentes países. Citaremos apenas alguns exemplos: Coleman (1966) e Jencks (1972) demonstraram-no nos Estados Unidos; Girod (1963), Haremeim (1965), Perrenoud (1970) e Gonvers (1975) na Suíça; Douglas (1964), Young (1971) e Keddie (1976) na Inglaterra; Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), Baudelot e Establet (1971), CRESAS (1974) na França; Cecchini e Tonucci (1972) e outros na Itália. No Brasil, Ginsberg (1951), Almeida (1959), Weil (1959), Lindgren e Guedes (1965) demonstraram que o rendimento intelectual e escolar mais alto associa-se invariavelmente às crianças das classes dominantes, e Poppovic (1974) encontrou entre as crianças de classes baixas e as de classes médias e altas uma defasagem intelectual de dois anos.

* Pesquisa financiada pelo INEP/MEC.

Ressalta destes trabalhos toda uma série de correlações entre sucesso escolar e aptidões verbais, intelectuais, psicomotoras, sócio-afetivas e culturais.

Por outro lado, alguns sociólogos põem em evidência os laços existentes entre a instituição escolar e o sistema social e demonstram de que modo — através dos seus conteúdos, estruturas e formas de seleção — a escola participa na reprodução das classes sociais existentes. No entanto, como bem aponta Perret-Clermont (1978), a análise sociológica tem deixado de lado todo um domínio relativamente pouco explorado: o dos mecanismos através dos quais se efetua, no âmbito da escola, a assimilação das crianças à sociedade, ou seja, às diferentes classes sociais. Muito embora se saiba que esta assimilação começa muito cedo, desde os primeiros anos da escolaridade, ainda muito pouco se conhece dos processos subjacentes a ela.

Todas estas análises, aliás, não ultrapassam em muito a mera constatação dos fatos, na medida em que apontam as correlações existentes entre fracassos escolares e classes sociais, por um lado, e que atribuem as causas destes fracassos às carências apresentadas pelas crianças das classes baixas, por outro.

Com efeito, ao se preocuparem com o porquê destas crianças não aprenderem, estas pesquisas voltam-se para a identificação e enumeração de comportamentos, habilidades, atitudes ou circunstâncias que supostamente as distinguem de crianças de outras classes sociais. Assim, as características do ambiente familiar, o desenvolvimento linguístico, a inteligência e o desenvolvimento cognitivo, as características motivacionais e aspiracionais, o baixo rendimento escolar, encontram-se entre os tópicos mais pesquisados.

Como bem salienta Maria Helena de Souza Patto¹, uma das características destes estudos é que eles são, em sua maioria, valorativos e comparativos: tomam como norma os padrões das classes dominantes, comparando-os com os resultados obtidos pelos indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados.

Diríamos mais: a eleição dos padrões dominantes encontra-se, implicitamente, no ponto de partida deste tipo de investigação, uma vez que a pretensão de determinar as causas da não-aprendizagem desses indivíduos parte do pressuposto de que eles não aprenderiam devido a problemas inerentes à sua própria condição de classe, que os tornaria incapazes de responderem satisfatoriamente às situações escolares. É por isso que tal concepção leva necessariamente às soluções educacionais de tipo compensatório, tão numerosas quanto malsucedidas.

As pesquisas efetuadas pelo Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA) em 1979, 1980, 1981 e 1982, com o objetivo de construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças das periferias urbanas, encaminham-se no sentido de demonstrar que não é a classe social, em si mesma, a responsável pelos atrasos escolares destas crianças. Tais atrasos teriam, de fato, diversas dimensões, escolares e extra-escolares.

Ao se propor a interferir nas dimensões escolares, o GEEMPA teve a preocupação de determinar como as crianças das classes populares aprendem. Para isso pesquisou o meio social em que estão inseridas e a realidade destas crianças (1979 e 1980), além de seu desenvolvimento lógico, perceptivo-motor e sócio-afetivo em relação à aprendizagem (1981), aplicando uma proposta didática, construída sobre os conheci-

¹ PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Quieroz Editor, 1981. p. 211.

mentos anteriores, numa classe de 1ª série: o Clubinho de Alfabetização do GEEMPA na Vila Santo Operário, em Canoas (1982).

Os estudos teóricos e as pesquisas de campo realizadas pelo GEEMPA, entre 1979 e 1981, possibilitaram a determinação de princípios gerais que orientaram a construção de uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares*. Fundamentalmente, esta proposta se baseia na construção do conhecimento (no sentido piagetiano), na motivação autônoma (prazer de aprender), na recuperação das atividades manuais e corporais para o trabalho didático e pedagógico, na ligação indissociável entre criatividade e cognição, na vinculação da aprendizagem às experiências e vivências concretas das crianças, e na intensificação da comunicação e das interações entre os alunos (troca entre iguais), com a inevitável consequência que isto acarreta: uma transformação das relações professor-alunos.

Além disso, estes princípios foram operacionalizados através de uma seqüência didática aplicada ao longo do ano letivo, que se apoiou nas três dimensões básicas do desenvolvimento: a lógica, a perceptivo-motora e a sócio-afetiva.

Por sua natureza, toda situação didática faz apelo a estas três áreas do desenvolvimento. No entanto, a escola tradicional costuma dar ênfase ou somente à dimensão lógica, ou somente à dimensão perceptivo-motora, excluindo a sócio-afetiva.

Não nos deteremos aqui na análise das consequências para o ensino-aprendizagem de um tal procedimento, pois este não é o objetivo do presente artigo. O que importa ressaltar, neste momento, é que costuma-se dar mais ênfase à dimensão perceptivo-motora no tocante à alfabetização, já que esta é concebida, comumente, como a decifração de um código e não como a construção de um objeto conceitual.

Para o GEEMPA, ao contrário, a alfabetização é a construção de um objeto conceitual. Na perspectiva de Emília Ferreiro**, um objeto conceitual é um conceito de natureza complexa, cuja apropriação requer um processo de longa duração, ou seja, de vários anos. Este processo progressivo de elaborações se denomina **Psicogênese da Alfabetização** e se constitui na seqüência crescente de níveis de complexidade da compreensão, que o sujeito vivencia em direção à silabação, à leitura e à escrita.

Partilhamos, portanto, com os pós-piagetianos, do ponto de vista de que não há somente estádios no que se refere à forma dos mecanismos de apreensão dos conhecimentos, mas os há também na aquisição ou no desenvolvimento de conteúdos específicos, como é o caso da alfabetização. Com efeito, ao lado dos períodos do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, intuitivo ou pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), a aquisição de objetos conceituais apresenta também certas regularidades bem definidas e geneticamente encadeadas, ou seja, níveis de complexidade psicogenética.

O conhecimento destes níveis é um auxiliar importante para a organização das atividades didáticas numa perspectiva científica, isto é, uma perspectiva de que se possa produzir aprendizagem efetiva e eficazmente.

O núcleo da psicogênese da alfabetização pode ser caracterizado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, descritos e analisados por Emília Ferreiro e colabores em diversas obras publicadas. Entretanto, há uma gama de outros

* O GEEMPA inclui na categoria de classes populares aqueles 70% da população brasileira que recebem até 2,5 salários mínimos mensais.

** Psicopedagoga argentina, colaboradora de Piaget, trabalhando atualmente no México.

aspectos que intervêm em todos os níveis e que também fazem parte da psicogênese. Estes aspectos quebram a linearidade do processo, aproximando-o mais de uma ordem parcial que de uma ordem total.

É, portanto, com base no conhecimento da psicogênese da alfabetização e na consideração explícita das três dimensões do desenvolvimento, que o GEEMPA construiu e aplicou, a título experimental, uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares.

Com efeito, o conhecimento dos níveis psicogenéticos orientaram a organização das atividades didáticas em torno de espaços de problemas, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear e cada aluno o percorre em forma e ritmo próprios. Vale observar que o que se configura como um “espaço de problemas”, para nós, é a construção de um conjunto de atividades envolvendo os diversos níveis da psicogênese da alfabetização.

Em termos de planejamento, buscou-se uma adequação das atividades aos níveis psicogenéticos apresentados pelas crianças e a criação de situações didáticas que lhes possibilitassem a passagem para um nível superior. Sabemos, com Piaget, que esta passagem se faz a partir da provocação de conflitos cognitivos e que estes são inerentes à fase dialética (e não discursiva) do processo cognitivo. Trata-se, então, de situações didáticas que permitem saltos qualitativos no processo de aprendizagem e na construção de objetos conceituais, como é o caso da alfabetização.

Tudo isso nos levou a introduzir e a trabalhar em classe com letras, palavras e frases simultaneamente, enriquecendo o ambiente dos alunos com material escrito e com atos de leitura e de escrita. Possibilitou, também, a individualização da aprendizagem, buscada através da diversificação das atividades na sala de aula. Ou seja: os alunos trabalhavam em tarefas diversas sempre que apresentavam níveis nitidamente diferentes entre eles.

Por outro lado, a consideração explícita das três dimensões do desenvolvimento (lógica, perceptivo-motora e sócio-afetiva) serviu de fundamento à integração de atividades e disciplinas.

As bases teóricas para esta modalidade de integração relacionam-se ao fato de que estas três áreas têm pontos comuns. O primeiro deles é que as três são genéticas, isto é, são dadas de antemão e definitivamente desde o nascimento, se encontrando impressas na bagagem hereditária à espera de seu momento de maturação. Elas se constroem pela interação do sujeito com o meio ambiente, através da ação daquele. Além disso, em cada uma destas dimensões estão determinadas etapas sucessivas de desenvolvimento, repetidas obrigatoriamente pelos sujeitos.

Sobre o desenvolvimento lógico, Piaget e seus colaboradores definiram a **Lógica Operatória** com estádios bem característicos, cada um deles com estruturas tipificadas.

O desenvolvimento perceptivo-motor é também genético, na evolução das estruturas neurológicas que o comandam, conforme atesta a bibliografia nacional (Lefevre) e estrangeira.

O desenvolvimento afetivo, vinculado profundamente com o social, tem da mesma forma uma teoria genética, sobretudo na concepção psicanalítica. A descrição das diversas fases do psiquismo ilustra que se trata de uma evolução genética. Aliás, a idéia de uma cronologia e de um encadeamento dos estádios pulsionais é uma idéia antiga na teoria psicanalítica.

Um outro ponto em comum entre as três dimensões do desenvolvimento é que elas

se baseiam na construção de estruturas, o que permite, juntamente com o seu caráter genético, estabelecer correlações entre elas. São justamente estas correlações que justificam o fato de nós as tomarmos como suporte da integração no ensino-aprendizagem.

É preciso observar ainda que, na problemática da alfabetização de crianças das classes populares, a dimensão sócio-afetiva foi a que nos colocou um maior número de problemas, já que é nesta dimensão que a criatividade se manifesta e, com ela, a expressão da individualidade do aluno. No caso destas crianças, que apresentam, como constatamos, dificuldades no seu processo de individuação, a livre manifestação da criatividade assume uma importância fundamental. É ela, de fato, que instaura o sujeito enquanto tal: o sujeito do conhecimento, o sujeito de história.

As atividades de alfabetização, Matemática, Ciências Naturais e Sociais foram desenvolvidas pela professora da classe, e representaram menos de 50% de carga horária semanal da classe. No entanto, não consideramos que o único tempo destinado ao desenvolvimento intelectual dos alunos, especialmente à alfabetização, fosse o reservado nos horários específicos. Isto porque o desenvolvimento nas áreas de Expressão Artística e na de Educação Física, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, tem correlação positiva com o desenvolvimento intelectual.

Não se trata de fazer Teatro, Música, Dança, Artes Plásticas ou Educação Física distorcendo suas especificidades para que sirva à alfabetização. Ao contrário, cada uma destas áreas pode auxiliar tanto mais eficazmente a alfabetização e a aquisição de conhecimentos, quanto mais se mantiver dentro dos seus objetivos próprios, buscando atingi-los o melhor possível.

Na nossa proposta didática, a integração de todas estas áreas é prevista a nível de desenvolvimento — nas dimensões lógica, perceptivo-motora e sócio-afetiva — e não na superfície dos temas ou das atividades. Isto porque alfabetizar-se é ampliar a sua forma de expressão, é assenhorar-se de uma linguagem mais complexa e mais ampla, o que se vincula profundamente com a individuação dos alunos.

A alfabetização, na qual há a imposição de um sistema arbitrário — o de escrita — que a criança deve não só aceitar, mas aprender, exige a manifestação do mundo interior da criança pelo maior número possível de vias, como forma de equilíbrio psicológico. Por isso, damos um lugar importante à criatividade do aluno em todas as disciplinas, inclusive na alfabetização, onde não impomos um caminho, mas oferecemos aos alunos um universo didático onde cada um busca sua trajetória própria e original. Trata-se de procurar propiciar uma aprendizagem criativa em todas as disciplinas, pois é o exercício da criatividade que abrirá a possibilidade da criança aceitar sadicamente as imposições da compreensão de um sistema exterior e arbitrário, como o da língua escrita.

Analogamente às disciplinas de Expressão Artística, tanto na alfabetização como em Matemática, Ciências Naturais e Sociais, e Educação Física, a meta da nossa proposta é a criação de um contexto rico de materiais e de problemas. A criação deste contexto, com a presença do professor mais a ação regular dos alunos, possibilita que se conjuguem as indagações do mundo próprio das crianças e as exigências dos conteúdos programáticos.

A forma de cada aluno se engajar nas disciplinas é individual e original: o tipo de indagações lógicas e científicas que se faz cada pessoa emerge de configurações que lhe são próprias. Portanto, na nossa proposta didática, as disciplinas de Expressão Artística ocupam um lugar privilegiado, pois inspiram uma modificação que se deseja instaurar

em todas as outras disciplinas, quanto ao contexto didático. Isto porque se procura respeitar as ordenações próprias de cada aluno na construção dos conhecimentos, isto é, sua forma original de ver e viver o real, que gera, por sua vez, uma forma também original de questioná-lo e de avançar na sua compreensão.

Daí a apresentação de atividades que envolvem espaços de problemas de várias complexidades, bem como de várias temáticas, permitindo aos alunos se engajarem não só de acordo com os recursos cognitivos de que dispõem em cada momento, mas também de acordo com os seus condicionantes sócio-afetivos e culturais.

A possibilidade de captar as peculiaridades de reação de cada aluno não se faz sem um *background* de conhecimentos teóricos, onde se tornam discrimináveis tais reações. O conhecimento pormenorizado dos níveis pelos quais passa cada criança, durante o processo de aprendizagem de cada conteúdo, constitui elemento indispensável ao professor, aliado à sensibilidade de sintonizar com a reação típica de cada aluno. Tudo isso faz com que um dos parâmetros que embasa e possibilita a integração das disciplinas, na faixa etária dos alunos de 1ª série, seja a unicodência. Até porque a eclosão ou expressão do mundo próprio de cada aluno não tem hora nem lugar prefixados.

Com efeito, mesmo que se crie um contexto exterior, propiciando horário especial destinado a certa disciplina, isto não impede que expressões de outras disciplinas apareçam nesta hora e que expressões desta surjam em outras. Nada mais oportuno e eficaz, didaticamente, que aproveitá-las ou encaminhá-las no momento em que elas surgem.

Não havendo compartimentos estanques para as manifestações pessoais, define-se um pré-requisito para a integração das disciplinas. Se temos um professor unicodente, ele deve ser assessorado por professores especializados a fim de poder encaminhar as atividades de qualquer disciplina. Se vários professores atuam numa mesma classe, todos devem saber um pouco de cada disciplina e são necessárias discussões regulares sobre o trabalho em comum.

Os resultados da proposta didática integrada que o GEEMPA aplicou numa classe experimental de 1ª série na Vila Santo Operário, em Canoas (RS), nos levam a concluir positivamente a respeito de sua validade e eficácia, levando-se em conta que ela era inovadora na sua adequação às vivências e experiências das crianças de classe popular, na integração de disciplinas e no método para alfabetizar.

Com efeito, 65% dos alunos que ingressaram no Clubinho com a idade requerida pela escola para frequentar a 1ª série conseguiram se alfabetizar e serem aprovados. Este resultado tem um significado especial, na medida em que 12% destes alunos passaram diretamente para a 3ª série, economizando, assim, um ano de escolaridade. A relevância destes dados prende-se ao fato de que, nas escolas da vila, somente 20% das crianças que cursam a 1ª série conseguem se alfabetizar no espaço de um ano letivo.

Tais resultados reafirmam também a conclusão, já afirmada por esta pesquisa em anos anteriores, de que o potencial cognitivo destas crianças não está de forma alguma comprometido, não se devendo a ele, portanto, os seus fracassos escolares. Estes podem ser atribuídos, conforme constatamos, aos problemas de ordem sócio-afetiva apresentados por este tipo de população e à proposta didática veiculada pela escola.

Tendo encontrado uma repercussão maior do que a prevista dos problemas sócio-afetivos na alfabetização das crianças, concluímos que a eficácia do trabalho da escola passa pela adesão dos pais, não só a nível de discurso consciente (aspirações exteriorizadas), mas a um nível mais profundo de desejo até mesmo inconsciente.

Por outro lado, a assiduidade dos nossos alunos às aulas e, praticamente, a ausência

de evasões, nos levam a concluir que a falta de frequência e a evasão, tão comuns nas escolas da vila, não seriam características deste tipo de população, mas uma consequência da proposta didática da escola regular.

Sendo, assim, a proposta didática aplicada pelo GEEMPA válida e eficaz, decidimos pela repetição da experiência numa nova classe de alunos de 1ª série, durante o ano letivo de 1983, e pela generalização da nossa experiência, através do funcionamento de um curso de formação de especialistas em alfabetização de crianças de classe popular.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R.M. Um estudo do status mental de um grupo de crianças nordestinas de idade escolar. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 11(38):35-55, 1959.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1975.
- _____. *L'école primaire divise... un dossier*. Paris, Maspero, 1975.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, Édition de Minuit, 1964.
- _____. *A reprodução*. Lisboa, Vega, s.d.
- COLEMAN, J. S. et alii. *Equality of educational opportunity*. Washington, US Government Printing Office, 1966.
- DOUGLAS, J.W.B. *The home and the school*. London, MacGibbon and Kee, 1964.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1982.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FERREIRO, E. et alii. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, Dirección General de Educación Especial, 1979.
- _____. *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de la lectura y la escritura*. México, Dirección General de Educación Especial, 1982.
- GINSBER, A. Comparação entre os resultados de um teste de nível mental aplicado em diferentes grupos étnicos e sociais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 4 (4):27-44, dez. 1951.
- GIROD, R. & ROUILLER, J.F. *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents*. Genève, Centre de Recherches de la Faculté de Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Genève, 1963.

-
- GONVERS, J.P. *Barrières sociales et sélection scolaire*. Lausanne, s. ed., 1975.
- HARAMEIN, A. *Perturbations scolaires*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965.
- JENCKS, C. *Inequality; a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Basic Books, 1972.
- KEDDIE, N. O mito da privação cultural: escola e cultura. *Análise Psicológica*, Lisboa, série 1: 119-26, jul. 1980.
- LINDGREN, H.C. & GUEDES, H.A. Status social, inteligência e rendimento educacional entre estudantes de escolas primárias e secundárias em São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, 9: 81-9, jun. 1965.
- PATTO, M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- PERRENOUD, P. *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire; les défaillances de l'explication causale*. Genève, Librairie Droz, 1970.
- PERRET-CLERMONT, A.N. *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa, Socicultur, s.d.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- _____. *Les formes élémentaires de la dialectique*. Paris, Gallimard, 1980.
- POPPOVIC, A.M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 57 (126): 244-54, abr./jun. 1972.
- _____. et alii. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (7): 5-60, jun. 1973.
- RECHERCHES PEDAGOGIQUES. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité*. Paris, n. 68, juil./sept. 1974.

Recebido em 30 de setembro de 1983

Carmen Maria Craidy é Doutora em Educação pela Sorbonne, Université de Paris V.

Esther Pillar Grossi é Doutora em Matemática pela Université de Paris V.

Norma Regina Marzola Fialho é mestranda de Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

It has been a constant concern of teachers, specialists and government personnel responsible for education in Brazil the startling indexes reached by school failure of underprivileged children. The proposed solutions to solve the supposed reasons of this

problem cover from school lunch to pre-school education including psychologic care and re-education. All these measures aim to compensate the lack underprivileged children may have, so that they can face school demands in a better way. GEEMPA researches, on the other hand, aimed to determine how these children learn, so that, from this on, they may build up a didactic proposal adapted to the reality and to the way of living of these children. The present article deals with a construction and application of this didactic proposition. (T.F.C.)

L'échec scolaire des enfants des couches populaires qui au Brésil atteint taux alarmants, est une préoccupation permanente des professeurs spécialistes et responsables gouvernementaux pour l'éducation dans le pays. Les solutions proposées pour résoudre le problème ont cherché d'atteindre les motifs possibles de l'échec de ces enfants, dans un éventail qui renferme dès le repas scolaire en passant par l'orientation psychologique et par la rééducation jusqu'à l'éducation préélémentaire. Toutes ces mesures sont adoptées pour compenser les besoins des enfants des couches populaires, pour qu'ils peuvent mieux affronter les exigences de l'école. Les recherches du GEEMPA, pourtant, ont la préoccupation de déterminer comme ces enfants apprennent, pour construire alors une proposition didactique adaptée à la réalité et aux expériences de ces enfants. Cet article a comme sujet la construction et l'application de cette proposition didactique. (A.P.)

El fracaso escolar de niños de clases populares, que en el Brasil alcanza índices alarmantes, ha sido una preocupación constante de profesores, especialistas y responsables gubernamentales por la educación en el país. Las soluciones propuestas para resolver el problema han procurado alcanzar las supuestas causas del fracaso de esos niños, en una gama que se extiende desde la merienda escolar, pasando por el atendimiento psicológico y por la reeducación, hasta la educación preescolar. Todas estas medidas tienen por objetivo compensar las carencias que afligen a los niños de las clases populares, para que ellos puedan enfrentar las exigencias de la escuela. Las investigaciones del GEEMPA, entretanto, se preocuparon en determinar como estos niños aprenden para, partiendo de ese punto, construir una propuesta didáctica adaptada a la realidad y a las vivencias de estos niños. El presente artículo trata sobre la construcción y aplicación de esta propuesta didáctica. (M.P.D. U.H.)

Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras

Zeila de Brito Fabri Demartini

Alice Beatriz da Silva Gordo Lang

Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU/SP)

Baseando-se em amostra aleatória, este estudo analisa as opiniões de agricultores (proprietários, parceiros, trabalhadores permanentes, trabalhadores temporários) e de professores (I e III) sobre a forma adequada à preparação de crianças e jovens para o trabalho, no Estado de São Paulo. Para os agricultores, as crianças devem começar a trabalhar durante a fase de escolaridade obrigatória, com a família. Trabalhando, aprenderão a trabalhar. A escola lhes dará condições para conseguir melhores ocupações. A realidade mostra que o aprendizado junto à família e no próprio trabalho tem assumido uma importância maior, especialmente nas famílias dos não-proprietários.

Os problemas em estudo

O Estado de São Paulo, situado na região Sudeste do Brasil, é considerado, economicamente, o mais desenvolvido do país, por sua produção industrial e agrícola.

Juarez B. Lopes¹, estudando as transformações da estrutura agrária brasileira, decorrentes da expansão do capitalismo no campo, mostra que a economia rural paulista, após 1930, sofreu intensas modificações; principalmente nos últimos anos, verifica-se uma capitalização do setor, concomitante a uma profunda transformação na força de trabalho agrícola, pela qual o antigo colonato permanente vem sendo substituído pelo proletariado rural, o volante ou bóia-fria. Com a diminuição dos trabalhadores permanentes, isto é, residentes na empresa rural, cresce a utilização, com o sistema de empreitada, da mão-de-obra volante recrutada nos bairros rurais e periferias urbanas, onde se refugiaram os antigos colonos, por assim dizer expulsos da propriedade. Observou ainda o autor que os arrendatários e parceiros tiveram sua participação diminuída no total da população trabalhadora.

Trata-se, segundo o autor, de um processo de economia e racionalização do uso da terra e da força de trabalho pelos produtores agropecuários, em termos da realização da lógica capitalista, processo ainda não terminado; a substituição dos empregados permanentes pelos diaristas constitui uma de suas conseqüências.

De um modo geral, pode-se apontar para o meio rural paulista as seguintes tendências:

— uma intensificação cada vez maior no processo de capitalização do campo, implican-

* Este artigo é um resumo do relatório de pesquisa apresentado ao INEP em 1982, com o mesmo título.

¹ Ver a este respeito LOPES, J.R.B. (1972).

do maior mecanização da agricultura e da produção, esta cada vez mais voltada para a comercialização:

- aumento de pequenos proprietários produzindo comercialmente, produtores autônomos que recorrem à mão-de-obra familiar;
- aumento do trabalhador volante e temporário, diminuição da parceria e do arrendamento tradicionais; e
- permanência do arrendamento capitalista em culturas de elevado custo operacional por hectare.

Na medida em que se considera os processos que têm ocorrido na estrutura agrária paulista, e que são vivenciados pela população que por trabalhar no campo é diretamente atingida por tais modificações, coloca-se a questão de se saber que possibilidades de trabalho os agricultores vêem para seus filhos, que educação procuram propiciar-lhes visando atingir o objetivo proposto.

O presente estudo discute o processo de preparação para o trabalho, tendo como ponto de referência a população que se dedica à produção agrícola no Estado de São Paulo. Orienta-se pelas seguintes indagações:

- Como os agricultores aprenderam a trabalhar? Que tipo de preparação julgam importante para o desempenho de sua ocupação?
- Como seus filhos estão sendo encaminhados para o trabalho? Qual é a preparação vista como ideal?

Procuramos conhecer como vivem os agricultores e suas famílias, como aprenderam a trabalhar, em que condições realizam seu trabalho e que perspectivas têm com relação a este. Estariam estes agricultores preparando seus filhos para também trabalharem na lavoura? Que ocupação desejam para eles e como pensam em torná-los aptos para seu desempenho? Com que agências contam para este fim?

Embora o ponto de referência principal sejam os agricultores e seus filhos, buscou-se dar ao estudo proposto uma nova dimensão, acrescentando às representações formuladas pelos agricultores também as de outros "possíveis" agentes no processo de educação e preparação de seus filhos para o trabalho. Foi pensando desta forma que procuramos conhecer as opiniões de professores que lecionavam em escolas próximas às residências dos agricultores entrevistados, buscando informações sobre o modo como visualizam a preparação de seus alunos, e de modo especial os filhos de agricultores, para o trabalho.

Um esclarecimento mais completo sobre o tema em pauta deveria levar em conta as opiniões que têm sobre o processo de preparação para o trabalho representantes de todas as agências nele envolvidas. Contudo, trataremos aqui apenas de duas: da família, na palavra do agricultor, e da escola, representada pelo professor, por serem estas, a nosso ver, as primeiras agências envolvidas neste aprendizado.

Considerações metodológicas

Tratamos, neste estudo, de agricultores, compreendendo, neste caso, todos aqueles que trabalham diretamente a terra e que constituem um conjunto bastante heterogêneo.

Entre os agricultores, podemos distinguir três situações estruturalmente diferentes, ao considerar a posse ou não dos meios de produção, e de maneira especial da terra, fator de grande relevância no setor primário, bem como a posição ocupada no sistema de

relações sociais de produção. Assim há:

- produtores que detêm a posse dos meios de produção, os **proprietários**;
- produtores que não detêm a posse dos meios de produção, considerando especialmente a terra, mas sim o poder de utilizá-la; nesta categoria se inserem os **arrendatários**, que pagam uma quantia fixa pela utilização da terra, e os **parceiros**, cujo pagamento corresponde a uma porcentagem de sua produção; e
- os que não detêm a posse dos meios de produção e vendem sua força de trabalho – os **assalariados**, compreendendo os **trabalhadores permanentes**, que mantêm um vínculo com a propriedade em que trabalham, e os **trabalhadores temporários**, sem qualquer vínculo com a propriedade.

Estas diferenciações, que configuram categorias ocupacionais distintas, devem ser levadas em conta quando o problema em discussão é a formação do trabalhador; são elas, em realidade, que dão os parâmetros dentro dos quais a formação para o trabalho ocorre, e que permitem a vivência diferencial deste processo socializador.

No caso dos professores, a intenção deste estudo não era a de obter uma amostra representativa, mas sondar as opiniões de professores de níveis diferentes e que dessem aulas em escolas situadas em locais diversos sobre determinados aspectos do tema em estudo. O importante era que os professores entrevistados lecionassem em escolas próximas ao local de residência dos agricultores.

O processo de amostragem escolhido, por melhor se adequar ao problema em estudo, foi o de amostragem aleatória por estágios múltiplos, compreendendo quatro estágios: microrregiões, municípios, estabelecimentos agrários, agricultores. Segundo o plano de amostragem previamente estabelecido, procedeu-se da seguinte forma em cada estágio:

1º estágio: microrregiões

O Estado de São Paulo compreende 43 microrregiões, ordenadas segundo o Recadastramento de 1972 – Estatísticas Cadastrais. Utilizando uma tábua de números aleatórios, procedeu-se ao sorteio de 4 microrregiões (10%), tendo sido sorteadas: São José do Rio Preto; Paranapiacaba; Médio São José dos Dourados; e Serra do Jaboticabal.

2º estágio: municípios

Dentre os municípios que compõem cada microrregião, de acordo com o Recadastramento de 1972, foram sorteados, através da tábua de números equiprováveis, 20% dos municípios de cada microrregião:

- São José do Rio Preto: Bady Bassit, Nova Aliança, Jaci
- Paranapiacaba: Capão Bonito, São Miguel Arcanjo
- Médio São José dos Dourados: Floreal, General Salgado
- Serra do Jaboticabal: Cândido Rodrigues, Jaboticabal, Fernando Prestes.

3º estágio: estabelecimentos rurais

O 3º estágio do processo correspondeu ao sorteio de estabelecimentos rurais. Decidiu-se não considerar as propriedades de menos de 5 ha, classificadas como mi-

minifúndios pelo critério do C.I.D.A.², para se evitar a incidência de chácaras de fim de semana, não destinadas especificamente à exploração agrícola. Foi intuito deste estudo considerar apenas as propriedades que se destinam à produção agrícola.

A relação das propriedades rurais existentes em cada um dos municípios sorteados é a que consta no Setor de Cadastro e Tributação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), referente ao ano de 1972, única disponível naquele momento.

A partir da listagem de todos os imóveis rurais de mais de 5 ha, de cada município, procedeu-se ao sorteio e à ordenação destas propriedades segundo a ordem de sorteio.

4º estágio: agricultores

Os agricultores que trabalham diretamente a terra nas propriedades sorteadas, considerados quanto a sua categoria ocupacional, constituem 4 grupos: Proprietários, Parceiros e Arrendatários, Trabalhadores Permanentes e Trabalhadores Temporários.

O processo de sorteio dos agricultores obedeceu à seguinte orientação:

Os imóveis rurais foram percorridos pelos entrevistadores, seguindo a ordem de sorteio. Em cada propriedade, após serem relacionados todos os lavradores que trabalhavam na propriedade neste dia, foi entrevistado um elemento de cada categoria em estudo, quando existente. Havendo mais de um agricultor em cada categoria, procedeu-se a um sorteio, entrevistando-se apenas um elemento de cada categoria em cada propriedade.

Os imóveis foram percorridos até se completar o número previsto de entrevistas em cada categoria, isto é, 15 em cada município.

O tamanho da amostra foi calculado em função do número de categorias ocupacionais definidas e do número de alternativas esperadas em cada variável, devendo responder às exigências da técnica estatística utilizada para o tratamento dos dados (quadrado).

Foram entrevistados 149 proprietários, 24 arrendatários e 126 parceiros, 158 trabalhadores permanentes e 150 trabalhadores temporários, num total de 607 agricultores.

O presente estudo, no entanto, refere-se a uma pesquisa que utilizou uma subamostra da amostra acima referida³, constituída por 423 agricultores, por considerar apenas aqueles que tivessem filhos menores de 21 anos, ou seja, aqueles cujos filhos são menores perante a lei, estando portanto sob a tutela paterna. Integram esta amostra, portanto, 423 lavradores, dos quais 123 proprietários, 112 arrendatários ou parceiros, 106 trabalhadores permanentes e 82 trabalhadores temporários.

Para a composição da amostra de professores, procedeu-se da seguinte forma: Inicialmente, foram listadas as escolas citadas pelos agricultores entrevistados, como sendo aquelas em que seus filhos estudavam ou que existiam nas proximidades de sua moradia. Estas informações foram confrontadas com dados obtidos junto à Secretaria da

² O Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrário (CIDA) classifica os imóveis rurais do Estado de São Paulo segundo sua área, considerando as seguintes distinções: latifúndios (mais de 200 ha), propriedades de tamanho médio multifamiliares (de 20 a menos de 200 ha), propriedades de tipo familiar (de 5 a 20 ha) e minifúndios (até 5ha).

³ Esta é uma subamostra da pesquisa "Educação e trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na agricultura paulista", por nós realizada e entregue ao INEP em 1980.

Educação do Estado de São Paulo, tendo-se, a seguir, selecionado escolas situadas na sede dos municípios, em distritos e vilas e escolas isoladas; foram então escolhidas aquelas indicadas por maior número de agricultores, e com relação às escolas isoladas, as mais mencionadas e as mais distantes da sede do município.

Nas escolas escolhidas, foram entrevistados professores de níveis diferentes: **professores I**, que dão aulas para classes de 1ª à 4ª série do 1º grau, e **professores III**, que lecionam da 5ª à 8ª série do 1º grau ou no 2º grau.

Foram entrevistados 70 mestres, sendo 48 professores I e 22 professores III, distribuídos segundo os municípios.

Revestindo-se de um caráter exploratório, o presente estudo orientou-se principalmente pelas hipóteses abaixo relacionadas, que foram sendo respondidas no decorrer da explanação:

- a) A forma de preparação dos filhos para o trabalho, vista pelos agricultores como ideal, difere daquela pela qual eles próprios aprenderam a trabalhar.
- b) A categoria ocupacional do agricultor influi:
 - Na situação real de seus filhos quanto a estudos e trabalho.
 - No futuro ocupacional desejado para os filhos.
 - Na preparação para o trabalho considerada como ideal.
 - Na opinião sobre o papel da família e da escola na preparação para o trabalho.
 - Na avaliação do sistema escolar a que seus filhos estão tendo acesso.
 - Na opinião sobre a importância dos conhecimentos escolares para o desempenho do trabalho agrário.
- c) A categoria ocupacional do professor influi:
 - Na preparação para o trabalho considerada como ideal.
 - Na opinião sobre o papel da família e da escola na preparação para o trabalho.
 - Na avaliação do sistema escolar atual.
 - Na opinião sobre a importância dos conhecimentos escolares para o trabalho agrário.
- d) A preparação para o trabalho não é vista de maneira uniforme por agricultores e professores.
- e) A situação real vivenciada pelos filhos dos agricultores quanto à preparação para o trabalho corresponde ao padrão idealmente visualizado pelos pais.
- f) Há um padrão masculino e um feminino perpassando as opiniões de lavradores e professores.

Os dados em que se baseia este estudo foram coletados em 1979. Para sua coleta foram elaborados questionários para entrevistas com agricultores, realizadas geralmente em seu local de trabalho. As respostas às questões foram textualmente anotadas por entrevistadores especialmente treinados. Para os professores, utilizou-se um formulário que foi por eles preenchido.

Os entrevistados

Os agricultores

Embora a amostra estudada, por constituir-se de agricultores que trabalham diretamente a terra, compreenda geralmente indivíduos situados nas camadas mais baixas entre os que estão ligados às atividades rurais, podendo-se dizer que estão quase todos do mesmo lado quanto a serem considerados excluídos das vantagens que poderiam

advir da maior capitalização do campo, há entretanto uma diferença fundamental entre os mesmos, decorrente da posse da terra, que determina que alguns vivam em melhores condições que outros. É o que fica evidente já numa primeira abordagem das condições de renda e de vida destas categorias de agricultores.

Algumas semelhanças e diferenciações podem então ser destacadas:

- O rendimento auferido pelos proprietários é significativamente maior que os dos demais, estando os parceiros em situação melhor que os trabalhadores. São muito poucos os trabalhadores que recebem mais de 2 salários mínimos mensalmente; os trabalhadores permanentes recebem salário um pouco mais baixo que os temporários, no entanto contam com outros benefícios que se somam ao valor de seu salário, o que lhes possibilita um padrão de vida melhor.
- A renda familiar mensal *per capita* destas famílias obedece à mesma distribuição, notando-se apenas que os trabalhadores temporários têm uma renda *per capita* maior que os permanentes, pois nas famílias de temporários são um pouco mais numerosos os membros que trabalham e auferem remuneração, embora os grupos familiares contem com número bastante semelhante de membros.
- Considerando os bens de consumo duráveis possuídos como um indicador do conforto usufruído por estas famílias, parece possível classificá-las na seguinte ordem: proprietários, parceiros, trabalhadores permanentes e, finalmente, trabalhadores temporários.
- Quanto à moradia, os proprietários, além da terra, possuem a casa onde moram; apenas um paga aluguel. Trabalhadores permanentes e parceiros moram geralmente em casas cedidas. A situação dos temporários é diversa, pois 30,9% moram em casa própria, 39,5% em imóvel cedido e 29,6% precisam pagar aluguel – já comprometendo uma parte de seu rendimento – o que só ocorre com raros trabalhadores permanentes, parceiros e proprietários. Os proprietários moram em casas maiores e, em maior proporção, servidas por luz elétrica e água encanada. São os parceiros os que menos dispõem destas comodidades.

Os professores

São jovens e casados, em sua maioria, e de origem geralmente modesta, levando-se em consideração a ocupação de seus pais; parte deles provém de famílias que se dedicavam a atividades agrárias.

Os professores III têm ao menos um diploma de curso superior, o que ocorre com grande parte dos professores I, e apresentam, assim, uma formação mais elevada que a exigida para a função por eles exercida.

O magistério é a única atividade profissional destes mestres. Os professores I entrevistados lecionam geralmente em escolas de sítios ou fazendas nos municípios em que residem, tendo no entanto de percorrer distâncias superiores a 2 km.

Os professores III lecionam em escolas da cidade em que residem.

Mais da metade dos professores I exerce sua profissão em caráter de professor substituto e trabalham 20 horas semanais, percebendo entre 2 e 4 salários mínimos por suas atividades docentes.

A maior parte dos professores III é constituída por temporários, sendo menor a parcela dos efetivos. Sua carga horária de trabalho é variada, daí decorrendo também variações na remuneração; mais da metade recebe de 6 a 8 salários mínimos por mês.

O trabalho e seu aprendizado

A análise do problema em pauta, isto é, a visão que têm agricultores e professores sobre o processo de preparação para o trabalho nos dias atuais, envolve certamente aspectos variados, dado que os agricultores podem referir-se à maneira como aprenderam a trabalhar e à preparação de seus filhos, e os professores à de seus alunos ou pensarem em termos de alguma clientela específica.

Centramos o estudo em alguns aspectos que julgamos fundamentais:

- o da preparação para o trabalho tal como foi ou é vivenciada pelos agricultores, referindo-se, neste caso, ao trabalho agrário de modo especial;
- o da preparação para o trabalho visualizada pelos agricultores com relação a seus filhos – crianças ou jovens;
- o da preparação para o trabalho pensada pelos professores com relação a seus alunos – crianças ou jovens – e à clientela específica constituída por filhos de agricultores;
- o da preparação para o trabalho agrário, de modo especial, vista como necessária e adequada por agricultores e professores.

É preciso esclarecer que o conceito de trabalho, por nós utilizado, tem uma amplitude bastante grande. Consideramos trabalho todas as atividades sentidas como tal pelos sujeitos que as realizam.

O trabalho não é apenas o remunerado, o qualificado, o extra-domiciliar, aquele que tem valor de mercado, o que cria produtos cambiáveis; também podem ser vistas como trabalho algumas atividades não remuneradas ou não qualificadas e até mesmo tarefas domésticas. A definição de trabalho compreende assim uma dimensão subjetiva, dado que interessa conhecer o processo de “tornar-se trabalhador” e não apenas o da preparação para tal ou qual ocupação, referida *a priori*.

Neste estudo estaremos lidando sempre com o trabalho, de um modo geral, e com o trabalho agrário, de maneira mais específica, e pensando sempre numa geração de adultos e numa geração ainda em formação, constituída por filhos e por alunos.

Uma visão geral destes aspectos é aqui apresentada a partir da perspectiva dos agricultores, com relação a eles próprios e a seus filhos, e a seguir, a partir da perspectiva dos professores, com relação a seus alunos e aos agricultores.

Perspectiva dos agricultores

Agricultores de diferentes categorias ocupacionais têm opiniões semelhantes quanto à preparação para o trabalho de seus filhos, ao contrário do que se supunha anteriormente.

O aprendizado do trabalho é um processo bastante complexo, dado que pode envolver várias etapas e orientar-se para vários tipos de trabalho. Os agricultores não se referem nunca à preparação para um único tipo de trabalho.

A noção de trabalho que se apreende a partir de suas formulações é bastante ampla, dado que inclui também tarefas de auxílio ao trabalho da família na lavoura e atividades domésticas.

Filhos e filhas deveriam começar a trabalhar ainda em idade escolar, bem cedo, em atividades agrárias ou domésticas, mas também deveriam preparar-se para poder desempenhar atividades urbanas, especialmente no setor de serviços, ou mesmo para se tornarem profissionais liberais.

Na formulação da maior parte dos agricultores, a inserção das crianças no trabalho, que deveria ocorrer em idade precoce, assume mais a dimensão de aprendizado do que de atendimento a necessidades econômicas. Esta iniciação permitiria à criança aprender um trabalho que lhe poderá ser útil no futuro, ao mesmo tempo em que lhe inculcaria os valores imprescindíveis ao desempenho de qualquer trabalho, segundo eles, a responsabilidade, o respeito, etc.

Paralelamente, os filhos deveriam estudar, atingindo níveis de escolaridade elevados, pois acreditam que para exercer as atividades mais desejadas para seu futuro é necessário muito estudo. Neste caso, a preparação para o trabalho é vista como anterior ao exercício de determinadas tarefas, e não como simultânea ao desempenho da ocupação, como no caso do trabalho agrário e doméstico.

No processo de preparação para o trabalho, a família e a escola são vistas pelos agricultores como agências fundamentais e indispensáveis. À família caberia a transmissão de noções gerais e valores referentes ao trabalho, assim como o iniciar os filhos no trabalho agrário e doméstico; à escola, a responsabilidade pela veiculação principalmente das noções elementares e o conhecimento das várias matérias, isto é, de um conhecimento que eles próprios, agricultores, não julgam possuir.

Os pais assumem a função de educadores com relação à formação do "trabalhador", entendido aqui como aquele que trabalha, sem referência a sua posição nas relações sociais de produção, enquanto transmitem ao filho a ética do trabalho, preparando-o de modo particular para o trabalho agrário ou doméstico.

É importante ressaltar que o papel de educadores é atribuído na família ao pai e à mãe, incumbindo-se cada um deles de ensinar tarefas diversas. Com o pai, os filhos e mesmo as filhas aprenderiam o trabalho agrário, enquanto as meninas aprenderiam com a mãe o trabalho doméstico. Os agricultores acreditam que o aprendizado junto à família é importante na formação do filho enquanto "trabalhador", na medida em que, trabalhando ao lado do pai, o filho vai apreendendo os valores inerentes ao mundo do trabalho, e não apenas técnicas referentes a uma atividade específica. O jovem aprenderá não apenas um trabalho, mas, antes de tudo, a trabalhar.

Para os agricultores, os filhos deveriam preparar-se tanto para atividades rurais como urbanas. A preparação para as primeiras é vista como necessária porque são filhos de agricultores: os pais têm condições de ensinar-lhes sua ocupação, o que vêem como um dever, e se sentem obrigados a isto, dado que a mão-de-obra dos filhos é importante para muitos deles. Este aprendizado, no entanto, não é considerado fundamental para que os filhos possam melhorar de vida; visando este objetivo, seria necessária uma preparação que desse ao jovem, filho de agricultores, possibilidades de superar as condições de vida dos pais. Este fato é geralmente visualizado pelo exercício de ocupações urbanas, bem remuneradas e de prestígio. Muito poucos desejam para os filhos ocupações rurais, e mesmo assim referem-se ao seu exercício em situação diversa daquela em que eles próprios as desempenham: como proprietários, no caso dos que não têm terra, ou como engenheiros, agrônomos ou veterinários, o que significa um afastamento do trabalho direto com a terra.

Os agricultores vêem o conhecimento escolar como fundamental e imprescindível, dado que amplia a preparação por eles fornecida, mesmo com relação às lides agrárias, permitindo um desempenho melhor e um sucesso maior para os que nelas permanecem. Ainda pensam muitos que a escola poderia dar também outro tipo de ensino mais especializado, sobre o trabalho agrário, o que não tem sido feito pela escola que conhecem.

Se os conhecimentos escolares são importantes para o trabalho rural, são vistos como pré-requisitos para as ocupações urbanas mais desejadas para os filhos. Para estas, a preparação obtida na escola é necessária, deve ser prolongada através de uma escolarização que atinja níveis mais elevados, e antecede o início do próprio trabalho.

O estudo é ainda considerado fundamental porque permitiria a superação da condição de agricultor, na medida em que, mesmo não atingindo as profissões últimas desejadas, possibilitaria o acesso e desempenho de ocupações urbanas, por assim dizer, "intermediárias" entre as possíveis e as realmente desejadas para os filhos. O conhecimento escolar representa assim um instrumental necessário nesta escalada.

Como se verifica, é grande a importância atribuída à escola pelos agricultores de todas as categorias, não apenas para o futuro dos filhos, mas também com relação a seu trabalho, acreditando que o estudo lhes ajudaria em sua condição de agricultor. Há aqui, entretanto, certa diversidade entre as formulações dos proprietários e as dos demais lavradores: enquanto os primeiros atribuem uma importância ao conhecimento escolar em si, bem como para o trabalho agrário, parceiros, trabalhadores permanentes e trabalhadores temporários vêem nele também um fator que os auxiliaria a superar suas condições de trabalho. Os agricultores que mais sentem falta do estudo, mesmo para as atividades agrárias, são os que nunca tiveram acesso a ele, sendo entre estes mais numerosos os trabalhadores.

A questão que se colocou era aquilatar se as opiniões obedecem a um padrão único e, ainda, verificar se correspondem à forma pela qual eles próprios foram inseridos no mundo do trabalho e à preparação a que seus filhos estão tendo acesso.

Antes de entrar nas considerações gerais sobre estes dois pontos, é preciso levantar uma questão que não se havia colocado anteriormente: o modelo de referência que se tem é apenas aquele do agricultor, isto é, da geração dos homens. Torna-se portanto difícil fazer uma comparação do padrão usual de preparação dos pais com relação a suas filhas; neste caso, mais interessante seria se a comparação fosse efetivada no tocante à preparação a que tiveram acesso suas mães.

Feita esta ressalva, e procurando em alguns aspectos levar em conta a situação encontrada entre os filhos de modo geral, foi possível chegar a algumas constatações interessantes.

Como já se viu, as opiniões dos agricultores deixam evidente que há, por assim dizer, uma visão muito semelhante entre eles com relação ao modo como se deveria preparar os filhos para o trabalho. Embora esta preparação não seja formulada como um processo linear, mas sim envolvendo situações variadas e sobrepostas, voltada também para finalidades diversas, há no discurso dos pais uma preocupação muito grande de que o filho (ou filha) não seja preparado apenas para ser um agricultor. E é aqui que entra toda uma divergência entre o modo pelo qual eles, pais, aprenderam a trabalhar e aquele que julgam o melhor para seus filhos.

Eles, pais, começaram a trabalhar bem cedo, junto a suas famílias, tendo obtido as noções e técnicas para o desempenho do trabalho agrário quase exclusivamente com a família. A escola, em seu caso, parece ter tido, a seu ver, uma importância muito pequena, mesmo porque grande parte dos agricultores pouco ou nenhum acesso tiveram a ela (embora a valorizassem sempre).

Por outro lado, na visualização que apresentam com relação aos filhos, a escola assume uma importância fundamental: esperam dela a transmissão de conhecimentos que eles próprios não lhes podem dar.

Mas também há grandes divergências entre o padrão idealmente visualizado pelos pais com relação a seus filhos e a realidade vivenciada pelos mesmos. Assim, se todos julgam necessário que os filhos tenham uma escolaridade bem prolongada, vê-se que a evasão escolar inicia-se aos 10 anos, atingindo mais os filhos de não-proprietários; após os 14 anos, continuam estudando basicamente os filhos de proprietários.

Da mesma forma, se acham que meninos e meninas devem começar a trabalhar com pouca idade, em realidade apenas uma parcela dos filhos já trabalha antes dos 14 anos. Na medida em que as condições o permitem, os agricultores têm se empenhado em que os filhos só estudem, o que ocorre efetivamente entre muitos de proprietários e também entre filhos de trabalhadores permanentes. Inversamente, vê-se que muitos jovens, especialmente a partir dos 12 anos, apenas trabalham, situação esta não considerada como "ideal" por nenhum pai. Ainda pode-se observar que, se a situação de concomitância entre estudo e trabalho é valorizada por muitos, apenas a dos filhos de parceiros corresponde mais a este padrão.

Pode-se afirmar que, se no plano das opiniões há uma quase unanimidade entre agricultores das várias categorias ocupacionais, no plano da situação real a vivência do estudo e do trabalho tem sido bem diferenciada: os filhos de proprietários têm tido maiores possibilidades de permanência na escola que os filhos de trabalhadores e parceiros, que, inversamente, são os que mais cedo têm sido inseridos no mundo do trabalho, o que para muitos ocorre em detrimento do seu processo de escolarização.

Os dados analisados nos permitem supor que, no modo como os pais pensam uma preparação "ideal" dos filhos para o futuro, há uma incorporação do padrão como eles próprios foram preparados para o trabalho, aprendendo a trabalhar trabalhando, junto à família, desempenhando atividades agrárias. Com relação ao que efetivamente está se passando com seus filhos, verifica-se que a prática do trabalho com a terra, o aprendizado mediante o desempenho de atividades agrárias, é menos frequente entre os filhos de proprietários, que têm mais condições de permanecer na escola, isto é, de conseguir uma escolaridade mais prolongada. Neste caso, a ação da agência escola parece mais efetiva.

Embora sejam os não-proprietários os que menos vêem possibilidades de progredir nas atividades rurais, são justamente estes os que menos têm condições de preparar seus filhos para outras atividades melhor remuneradas. Assim, a permanência na atividade agrária pode ser uma opção para os filhos daqueles que possuem a terra, mas parece representar uma imposição para os que dela estão despojados. De fato, no encaminhamento e preparação efetiva das crianças e jovens para as atividades agrárias, assumindo nelas a condição de mão-de-obra rural, parecem estar pesando mais as condições em que vivem e trabalham as famílias de agricultores que suas opiniões e aspirações.

Embora os agricultores tenham tido pouco ou nenhum acesso à escola, há um conhecimento efetivo das possibilidades de escolarização possíveis, e as "dadas", isto é, aquelas a que têm acesso. Quase todos conhecem as escolas que ficam nas proximidades de suas casas, e sabem também as séries de estudo por elas oferecidas, ou não oferecidas. E é esse conhecimento que leva parte deles a criticar a oferta de séries existentes nas escolas locais: aqueles cujos filhos têm acesso as séries iniciais do 1º grau gostariam de poder contar com uma escolaridade mais prolongada; alguns reivindicam o 2º grau ou escolas superiores, enquanto outros pedem tipos de estudo que preparem para algu-

ma coisa. Há ainda uma opinião comum de que deveria haver maiores possibilidades de estudo para adultos.

Quanto à parte mais ligada ao funcionamento em si das escolas, às suas características físicas, mais da metade dos agricultores reivindica que haja escolas mais próximas e mais bem equipadas.

Outros gostariam que as escolas tivessem professores melhores, mais bem preparados, e ainda, que oferecessem uma merenda melhor.

Retomando o que já havíamos afirmado anteriormente, as críticas dos agricultores incidem tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos da oferta educacional. Os que acreditam que o sistema educacional ainda não se expandiu suficientemente, de modo a dar o nível de escolaridade que dele esperam, fazem recair suas críticas principalmente neste aspecto; aqueles que, talvez por terem os filhos acesso a níveis de ensino já mais elevados, ou àqueles níveis que consideram suficientes dentro das condições de vida em que se encontram — isto é, os níveis de estudo “viáveis” —, pensam na melhoria das condições de ensino.

Se há críticas ao sistema educacional atual quanto à oferta de séries e mesmo à qualidade do ensino, os agricultores não fazem muitas restrições ao conteúdo que é veiculado pela escola: esperam que ensine aquilo que tradicionalmente lhe é atribuído fazer — transmitir os conhecimentos das várias matérias. Admitem entretanto uma atualização deste conteúdo ao longo do tempo, por julgarem que a realidade está sempre em mudança. Parte deles gostaria que, além do que tem ministrado, houvesse uma preocupação também com a formação profissional, que a escola preparasse para algum trabalho; outros pensam numa formação mais geral. Quanto à preparação para algum trabalho, pela escola, os agricultores se referem a atividades também urbanas, e acreditam mesmo que ao término do 1º grau o jovem já deveria estar em condições de trabalhar em ocupações como as do comércio, em bancos, etc.

Por outro lado, considerando as condições de vida em que se encontram, as possibilidades reais de estudo e de trabalho e as expectativas daí decorrentes com relação aos filhos, muitos deles não excluem as vantagens que poderiam resultar se a escola se voltasse também para o trabalho agrário. Não acreditam, entretanto, que a escola, tal como a conhecem atualmente, tenha condições para preparar agricultores, julgando que a transmissão de noções necessárias aos mesmos só seria possível se a escola contasse com pessoal bastante especializado.

Perspectiva dos professores

O estudo das opiniões dos professores quanto à preparação para o trabalho orientou-se pela hipótese mais ampla de que as concepções dos mesmos diferem ao se considerar sua categoria ocupacional. A análise dos dados levou a constatações interessantes.

A preparação para o trabalho é vista pelos professores segundo padrões diferentes:

- o da preparação que se faz mediante e durante a prática do trabalho e que se inicia à medida em que a criança começa a desempenhar algumas atividades, geralmente no âmbito da família e durante a fase de escolaridade obrigatória. É a posição mais frequente entre professores I; e
- o da preparação que antecede o início de uma atividade considerada como trabalho, que envolve um longo preparo escolar anterior, preconizando um início do trabalho após o término da escolaridade de 1º grau, ou mesmo depois. Esta posição é mais frequente entre professores III.

Estas duas visões, bastante distintas, supõem uma concepção diferente do que seja trabalho: no primeiro caso estão incluídas na noção de trabalho também atividades simples (como serviços domésticos, por exemplo), ou menos qualificadas, enquanto no segundo caso há referências especialmente a atividades qualificadas.

Dadas estas posições diferenciadas, vê-se que, para o primeiro grupo, a inserção da criança ou jovem no mundo do trabalho se faz assumindo também o caráter de aprendizado, enquanto para o segundo grupo, o início do trabalho corresponde já ao exercício de uma atividade vista como profissão, não como meio de aprendizado. É por isso que, enquanto alguns falam na inserção no trabalho através da execução de tarefas leves, do auxílio à família, do aprendizado de uma ocupação, outros citam já atividades específicas de trabalho.

Professores das duas categorias julgam que uma preparação adequada para o trabalho ficaria sob a responsabilidade da escola e da família, considerando esta enquanto agência educativa. Esta colocação é feita tendo em vista os jovens de ambos os sexos. Observa-se, contudo, que os professores I dão grande importância à ação da família na preparação para o trabalho, e os professores III, à da escola.

A referência que é feita à ação da família deixa evidente que não seria sempre o mesmo agente que ficaria encarregado da preparação dos filhos: assim, o pai responsabilizar-se-ia pela orientação dos filhos, enquanto, no caso das filhas, a tarefa caberia às mães. Está implícito, portanto, que o aprendizado veiculado pela família não seria o mesmo em cada caso: enquanto a mãe ensinaria a filha a executar os afazeres domésticos, o filho, junto ao pai, aprenderia noções sobre o trabalho agrário ou outros serviços que o pai realize.

A ação da família é diferente conforme o sexo do educando, mesmo pensando em termos da preparação para o trabalho; a ação da escola, porém, seria aparentemente uniforme, não distinguindo seus alunos por sexo.

A preparação para o trabalho, tal como aparece nas formulações dos professores, não se refere a noções sobre como executar "determinado" trabalho. Ao contrário, seria um conjunto de noções e técnicas que permitiriam ao jovem desempenhar atividades variadas.

Esta preparação, tal como é vista, serviria seja para desempenhar bem atividades consideradas urbanas, para atividades rurais e até mesmo para atividades domésticas. Dependendo da atividade, o conhecimento requerido é que é variado:

- para atividades urbanas, o conhecimento obtido na escola é fundamental e imprescindível;
- para atividades rurais, o conhecimento escolar é importante, devendo se somar àquele veiculado pela família, obtido através da prática do próprio trabalho; e
- para atividades domésticas, o conhecimento obtido com a família é o mais importante.

Fica claro nas formulações dos entrevistados que, quando pensam nas ocupações urbanas, têm em mente ocupações com alguma qualificação, que exigem sempre alguma base escolar prévia. Não seria qualquer ocupação de cidade. Os conhecimentos escolares, tal como têm sido veiculados, constituem, neste caso, um requisito ao desempenho das mesmas.

No tocante às atividades rurais, a situação parece ser inversa: não é o exercício das atividades agrárias em si que exigiria o estudo tal como este é dado; o estudo viria permitir que aquelas se realizassem de maneira mais satisfatória, no que se refere ao aper-

feioamento do processo produtivo e às chances que se abririam ao agricultor para poder melhor participar do mercado e de suas oportunidades, podendo também melhor relacionar-se com instituições urbanas.

Ainda fica evidente que, como os professores estão se referindo em suas respostas sempre à escola de 1º grau, a preparação para o trabalho através do estudo é assim pensada de modo geral, não se referindo a nenhum trabalho específico: ela deveria voltar-se tanto para atividades urbanas como rurais; não mencionam a contribuição do estudo para o exercício de atividades domésticas.

Ao término da escola de 1º grau, acham especialmente os professores I que o aluno já teria condições de trabalhar, dispendo de algum preparo. Para os professores III, entretanto, é menor a parcela dos que assim pensam, acreditando que os alunos não estão ainda preparados, devendo prosseguir os estudos. Os professores III visualizam profissões mais qualificadas.

Na verdade, os professores não têm um ponto de referência concreto quando se referem à preparação para o trabalho, isto é, não estão pensando em determinado trabalho que seja conveniente a cada um de seus alunos, embora tenham como ponto de referência sempre a ocupação, e não o trabalhador.

Assim, falam de modo geral nas possibilidades que o estudo oferece. Se o estudo é fundamental como forma de preparação para atividades urbanas, não excluem os professores a contribuição dele para a preparação de pessoas para as atividades rurais, o que vêem como útil.

De modo geral, tanto professores I como professores III acreditam na importância do conhecimento escolar na preparação para atividades urbanas; apenas poucos professores I declaram que as atividades rurais não exigem estudo.

Se o conhecimento escolar é importante, há contudo restrições ao conteúdo que está sendo transmitido pelas escolas. Os professores acreditam que se deveria dar uma formação mais geral, que possibilitasse a continuação dos estudos, mas também que o estudo fosse mais prático, orientado mais para um trabalho a ser exercido a mais curto prazo. São muito poucos os professores que julgam satisfatório o conteúdo do ensino atual.

Pensando na clientela específica constituída por filhos de produtores e assalariados rurais, muitos professores acham ainda que a escola deveria voltar-se para a lavoura, orientando sobre o trabalho agrário. Esta opinião é muito enfatizada por professores III, ao se referirem a filhos de assalariados rurais. Assim, o conteúdo veiculado pela escola é importante para os agricultores, mas não é visto pelos mestres como suficiente, por não preparar para o trabalho agrário.

A oferta escolar, de um modo geral, é avaliada de forma semelhante por professores I e III: as vagas disponíveis nas escolas cobrem, de certa forma, as necessidades locais; acham entretanto que as séries de estudo não são suficientes, seja porque em algumas escolas funcionam apenas as séries iniciais do 1º grau, seja porque, em outras, não há continuidade de estudo além deste nível, seja ainda porque o ensino ministrado não dá formação profissional. A grande maioria dos professores concorda em que as escolas deveriam abrir possibilidades de estudo para os adultos, devendo ainda ser melhor equipadas e fornecer merenda melhor.

Se o sistema oferece vagas em número até certo ponto suficiente, não deixam os professores de apontar problemas que entravam o processo de escolarização dos alunos. O problema mais sério parece ser o da evasão escolar, mais apontado por profes-

res III, que vêem a necessidade de trabalho como seu principal motivo. O fato de trabalhar é visto também como responsável por faltas à escola e, principalmente, pelo menor aproveitamento escolar destes alunos.

Convergências e divergências

A análise de concepções referentes à preparação para o trabalho, na forma como esta é entendida neste estudo, mostra muitas diferenças. Na medida em que não se pretendia apenas apontar tais diferenciações, mas explicá-las, determinar o que as condiciona, verificamos que estávamos, na verdade, frente a duas perspectivas, a duas óticas distintas. Numa delas, a preparação para o trabalho é pensada com uma ênfase no sujeito que será educado, tendo como preocupação o educando, o "trabalhador". A segunda posição se caracteriza por reportar-se mais ao trabalho, ou seja, ao objeto do processo, e não a seu sujeito.

Quando os entrevistados têm como ponto de referência o sujeito, pensando na preparação do jovem para o futuro, para o desempenho de uma ocupação, têm em mente o educando que não apenas deverá aprender as habilidades necessárias para o exercício de uma ocupação, mas apreender os valores, como responsabilidade, operosidade, etc., que farão dele um "trabalhador", isto é, uma pessoa que sabe trabalhar. Estes valores são transmitidos no trabalho, pelo trabalho que se realiza com a família, por um processo quase que de osmose. Valores não são necessariamente verbalizados, mas transmitidos pela vivência. Daí a grande importância atribuída à agência família, ao pai e à mãe: educam o filho para o trabalho, pelo trabalho, visto então como um meio.

Nesse sentido, o exercício mesmo de pequenas tarefas, já na infância, realizadas como uma ajuda aos pais, têm o caráter de trabalho, não atribuído apenas ao trabalho remunerado.

A família não prepararia o jovem para um trabalho específico, mas transmitir-lhe-ia a sua experiência, em um processo contínuo e cumulativo. Outros conhecimentos e habilidades específicas seriam procurados na escola ou obtidos pelo exercício de outro trabalho, realizado fora do âmbito da família.

Pensar a preparação para o trabalho, tomando como referência o educando, é a forma mais comum entre os agricultores de todas as categorias que querem preparar os filhos não apenas para o exercício de uma dada ocupação, mas para o trabalho e, em última análise, para a vida. Por trás destas colocações está portanto um conceito bastante amplo de educação.

Esta também é, em parte, a visão do professor I, que se encarrega, durante o ano, de transmitir o ensinamento escolar que cada aluno recebe nas primeiras séries.

Outro enfoque é o dos que, ao pensar na preparação para o trabalho, enfatizam o objetivo a alcançar, a ocupação. A habilidade necessária para exercer uma determinada tarefa poderá ser obtida em um curso específico, requerendo ao menos um treinamento a ela direcionado. O aprendizado então precede o exercício da ocupação: aprende-se um trabalho para depois trabalhar. O trabalho, em geral o remunerado, o que tem valor de mercado, assume uma conotação menos ampla que a da colocação acima referida. A agência que pode melhor se encarregar da preparação para o trabalho, assim visualizada, é a escola, por dar ao aluno um instrumental importante para o aprendizado de tarefas mais qualificadas.

A escola de 1º grau, no entanto, se não dá formação profissional para determinadas atividades, mesmo assim contribui para a profissionalização dos alunos, na medida em

que os orienta sobre possibilidades ocupacionais e dá base para prosseguir os estudos visando profissões mais qualificadas.

Esta é a perspectiva assumida pelos professores III, talvez por lecionarem para uma clientela que já ultrapassou as primeiras séries, já alfabetizada, e em condições de desempenhar uma ocupação com algum requisito de escolaridade.

Pode-se assim afirmar que há uma semelhança entre as opiniões emitidas por professores I e a perspectiva dos agricultores, distinguindo-se ambas, em muitos aspectos, das concepções dos professores III. Outro ponto importante que está contido nas duas visões anteriormente apresentadas é o de que os professores, especialmente os professores III, ao formularem suas respostas, trazem sempre implícitas nas mesmas as condições da sociedade atual, como esta se estrutura e as suas necessidades; em outras palavras, a preocupação evidente, ao se referirem à preparação de crianças e jovens para o trabalho, está em levá-los a preencher os requisitos necessários para assumirem as posições que a sociedade lhes oferece, havendo mesmo um claro receio de que a falta de qualificação para determinadas atividades — entre elas as agrárias — coloque em risco o funcionamento do todo social. Suas formulações parecem dirigir-se mais à manutenção da sociedade que à alteração das condições de vida dos próprios sujeitos.

Fundamentalmente, é esta preocupação que diferencia agricultores de professores, especialmente professores III.

Outro é pois o condicionamento que está por trás das colocações dos agricultores: estes têm como referência as suas próprias condições de vida e de trabalho e os problemas a elas inerentes. Em decorrência das situações vividas e seus problemas é que pensam a preparação para o trabalho das crianças e dos jovens; nela estão projetadas as esperanças de uma vida melhor e, mais do que isto, está implícita uma superação de suas próprias condições de vida. Pensa-se em preparar para determinadas atividades muito mais em termos das vantagens que isto poderá trazer aos filhos que da importância destas para a sociedade.

O desejo de superar as condições de vida e de trabalho que enfrentam leva os agricultores a delinear uma preparação que possibilite o desempenho de ocupações urbanas. É preciso ressaltar que, se acham que os filhos devem aprender o trabalho agrícola, não desejam que venham a exercê-lo, ao menos nas condições em que o desempenham atualmente; há, por assim dizer, uma negação do trabalho rural nos moldes em que se efetiva atualmente, por não permitir níveis de vida considerados satisfatórios por aqueles que a ele se dedicam. Os proprietários não estão satisfeitos com a renda obtida com a produção; os demais agricultores estão descontentes não apenas com o rendimento que conseguem com um trabalho que é tão duro e cansativo, mas, principalmente, com a sua condição de não-proprietários da terra que trabalham.

Aqui, é interessante observar que os não-proprietários (parceiros e trabalhadores) negam implicitamente a sua situação de subordinados nas relações de produção no meio rural, e tentam superá-la projetando nos filhos suas aspirações com relação a ocupações não-agrárias. Neste caso, tentar abandonar e rejeitar a condição de subordinado em atividades rurais não quer dizer que se negue esta mesma condição com relação às ocupações urbanas. Pelo contrário, há até certo ponto uma aspiração de que, ao menos como condição intermediária, os filhos consigam bons “empregos” urbanos. Os não-proprietários questionam a “sua” situação de subordinado, enquanto agricultores, mas não esta mesma condição em outras ocupações da sociedade, desde que possibilitem níveis de vida melhores.

Referências bibliográficas

- BLAY, Eva Alterman. **Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista**. São Paulo, Atica, 1978. (Ensaio, 35)
- DEMARTINI, Zeila de B. Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo**. São Paulo, USP, Departamento de Ciências Sociais, 1979. (Tese de doutorado)
- _____ et alii. **Educação e trabalho: um estudo sobre os produtores e trabalhadores na agricultura paulista**. São Paulo, INEP/CERU, 1980. mimeo.
- FRIEDMANN, Georges & NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1973. 2v.
- FUKUI, Lia F. G. et alii. **Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola**. São Paulo, INEP/CERU, 1980.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Mulher brasileira; bibliografia anotada**. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- GNACCARINI, J.C.A. **Debate sobre as condições dos segmentos da sociedade brasileira no campo**. São Paulo, 1978. dat.
- GRAZIANO DA SILVA, J.F. et alii. **Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira**. São Paulo, Hucitec, 1978.
- IBGE. **Censo agropecuário**. São Paulo, 1970.
- _____ . **Censo demográfico**. São Paulo, 1970.
- LOPES, Juarez R. Brandão. **Desenvolvimento e mudança social; formação da sociedade urbana-industrial no Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional, 1972.
- _____ . **Do latifúndio à empresa: unidade do campo**. Caderno CEBRAP, São Paulo (26), 1976.
- MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo, Pioneira, 1975.
- NEVES, Evaristo M. et alii. **Fatores sócio-econômicos que afetam a escolaridade na zona rural do Estado de São Paulo**. São Paulo, SE/CENP, FEALQ, 1981.
- PEREIRA, Luiz. **Trabalho e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1965.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Agricultura. Instituto de Economia Agrícola. **Desenvolvimento da Agricultura Paulista**. São Paulo, 1972.
- STEVENHAGEN, R. **Estratificação social e estrutura de classes**. In: **ESTRUTURA de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

Recebido em 27 de outubro de 1983

Zeila de Brito Fabri Demartini, Doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), é coordenadora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU/SP) e professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo, é pesquisadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU/SP).

This study, based upon a sample taken at random, analyses opinion of agriculturers (owners, sharers, permanent labourers, temporary labourers) and teachers (I and III) about the adequate form to prepare children and teenagers for work, in the state of São Paulo. Agriculturers think that children ought to start working, close to the family, during the compulsory education length of time. School ought to give them conditions to get better jobs. Reality shows that learning close to the family and at work has proved to be of a greater importance specially in the families of those who are not land owners. (T.F.C.)

Fondée sur un échantillon aléatoire, cette étude fait l'analyse des avis des agriculteurs (propriétaires, associés, travailleurs agricoles, journaliers) et des professeurs (I et III), sur la façon correcte de préparer les enfants et les jeunes pour le travail, dans l'Etat de São Paulo. Pour les agriculteurs, les enfants doivent commencer à travailler pendant la période de scolarité obligatoire, avec la famille. En travaillant, ils peuvent apprendre à travailler. L'école leur donnera les conditions pour arriver aux occupations plus avantageuses. La réalité montre que l'apprentissage près de la famille et dans le travail présent une grande importance, surtout dans les familles de non propriétaires. (A.P.).

Baseándose en una muestra aleatoria, este estudio analiza las opiniones de agricultores (temporarios, socios, trabajadores permanentes, trabajadores temporarios) y de profesores (I y III) sobre la manera adecuada de preparación de niños e jóvenes para el trabajo, en el Estado de São Paulo. Para los agricultores, los niños deben empezar a trabajar durante la fase de escolaridad obligatoria, con la familia. Trabajando, aprenderán a trabajar. La escuela les dará condiciones para conseguir mejores puestos. La realidad muestra que el aprendizaje junto con la familia y en el propio trabajo, han adquirido una importancia mayor, especialmente en las familias no propietarias. (M.P.D.U.H.).

A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas*

Teresinha Nunes Carraher

Analúcia Dias Schliemann

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Neste estudo são descritas as estratégias de cinquenta crianças (sete a treze anos), de escolas públicas e particulares, na resolução de adições e subtrações. Observou-se que: a) a contagem foi a estratégia preferida; b) o uso dos algoritmos ensinados pela escola era bastante limitado; c) algumas crianças decomparam os números em dezenas e unidades, resolvendo as operações nestes dois níveis, para combiná-los a seguir; e d) as crianças raramente utilizaram resultados de operações já resolvidas para resolver novas operações relacionadas às anteriores. Sugere-se que a educação matemática poderia beneficiar-se do conhecimento das estratégias usadas naturalmente pela criança, bem como do conhecimento das dificuldades específicas relacionadas a cada estratégia.

Os métodos tradicionais de ensino da Matemática na escola primária baseiam-se, muito frequentemente, na habilidade que a criança tem de memorizar uma grande quantidade de informações. Da mesma forma que a tabuada era (e ainda é) memorizada, os algoritmos para a resolução de operações como a adição e a subtração são também memorizados na escola na esperança de que eles venham a ser consistentemente utilizados pela criança. O uso automático dos algoritmos ensinados pela escola pode prescindir da compreensão da lógica envolvida na operação, o que resulta frequentemente em erros absurdos pela utilização incorreta dos algoritmos. Esses erros muitas vezes não são detectados pela criança. No entanto, Groen e Resnick (1977) mostram que as crianças são capazes de desenvolver por si próprias estratégias de resolução de problemas de aritmética mais rápidas e mais eficientes do que as estratégias que aprendem na escola, o que levou Resnick (1980) a afirmar que “a invenção caracteriza até mesmo a aprendizagem da Matemática elementar da escola” (p. 214).

Reed e Lave (1981), em um estudo sobre a realização de operações aritméticas por alfaiates na Libéria, sugeriram que as estratégias utilizadas por eles podiam ser classificadas em duas grandes classes: 1) estratégias que lidam diretamente com as quantidades como tal, pela contagem de dedos, pedrinhas, etc.; e 2) estratégias envolvendo a manipulação de símbolos e que, portanto, transformam a operação em algo “divorciado da realidade” (p. 442). As estratégias do segundo tipo, segundo a análise de Reed

* Pesquisa financiada pelo INEP/MEC e Fundação Ford, apresentada na *NATO Conference on the Acquisition of Symbolic Skills*, em Keele, Inglaterra, julho de 1982, e na 34ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Campinas, julho de 1982.

e Lave, levariam a erros absurdos, como obter, em uma subtração, um resto que fosse maior que o valor do minuendo.

Por outro lado, as estratégias do primeiro tipo não levariam a tais erros.

Neste estudo tentou-se, através do método clínico piagetiano, descrever as estratégias utilizadas por crianças ao resolverem adições e subtrações. Resnick (1980) sugere que este método pode ser útil na tentativa de avaliar o conhecimento subjacente à *performance* da criança ao realizar operações aritméticas, ressaltando ao mesmo tempo, em outro trabalho (Resnick e Ford, 1981), que a interpretação dada pela criança para suas próprias ações não deve ser tomada como dado preponderante na explicação do processo real da resolução das operações. Por outro lado, Ginsburg (1977) e Brown e Burton (1978) mostraram que os diferentes tipos de erros cometidos por crianças ao resolverem operações aritméticas parecem estar consistentemente relacionados com determinados tipos de algoritmos. Assim, neste estudo, a análise dos tipos de erros será utilizada para confirmar e complementar os dados obtidos através da entrevista com a criança. Se a classificação inicial das estratégias utilizadas, realizada com base nos dados da entrevista clínica, corresponderem os diferentes tipos de erros encontrados, estará demonstrada a utilidade do método clínico piagetiano na identificação das estratégias utilizadas pela criança ao resolver operações aritméticas.

Método

Os sujeitos foram cinquenta crianças com idades entre sete e treze anos, aleatoriamente selecionadas em seis escolas da cidade do Recife. Três dessas escolas eram particulares, frequentadas por crianças de classe média, enquanto que as outras três eram escolas públicas e serviam às camadas mais pobres da população. Para que todas as crianças tivessem pelo menos um ano de instrução em Matemática na escola, as crianças de escolas particulares foram escolhidas dentre aquelas que frequentavam o final da 1ª série do 1º grau e as de escolas públicas dentre as que estavam concluindo a 2ª série. Todas as crianças sabiam contar até trinta e dois, isto é, além do maior número utilizado nas operações. Essas crianças também já tinham adquirido a noção de conservação de número, testada de acordo com os estudos de Piaget e Szeminska (1941). Elas compreendiam, portanto, que a quantidade de objetos em um conjunto não se altera quando modificamos a posição dos objetos, afastando-os ou aproximando-os uns dos outros.

Cada criança era testada individualmente, pedindo-se-lhe que resolvesse, uma a uma, sete adições e quatro subtrações (ver Figura 1). As operações eram apresentadas oralmente, devendo a criança anotar a continha e resolvê-la. Após resolver cada operação, pedia-se à criança que explicasse como havia encontrado a solução. Um observador anotava a forma como a criança resolvia as operações e toda a sessão era gravada. Para cada operação, procurava-se identificar a estratégia utilizada pela criança, a partir da transcrição dos dados gravados, do material escrito pela criança durante a sessão, das explicações que ela dava durante a entrevista e das notas do observador.

As operações eram apresentadas às crianças na mesma ordem em que aparecem na Figura 1. A primeira delas ($3 + 2$) era considerada como uma tarefa introdutória, suficientemente fácil para que todas as crianças a acertassem, não sendo, por esta razão, incluída na análise. Três das adições tinham parcelas de um dígito apenas ($8 + 7$, $8 + 8$, $8 + 9$) e eram dadas nesta sequência, de forma a permitir avaliar a habilidade da

criança em usar uma solução conhecida para derivar a seguinte numa questão nova. Das adições que envolviam parcelas de dois dígitos ($12 + 4$, $15 + 6$, $8 + 13$), duas exigiam o agrupamento de unidades para transporte para a coluna das dezenas.

Figura 1 – Sequência de adições e subtrações a serem resolvidas pelas crianças

$$\begin{array}{l} 3 + 2 \\ 12 + 4 \\ 15 + 6 \\ 21 - 6 \\ 8 + 13 \\ 21 - 8 \\ 8 + 7 \\ 8 + 8 \\ 8 + 9 \\ 22 - 8 \\ 23 - 15 \end{array}$$

Dois das subtrações eram o inverso de adições que as precediam ($21 - 6$, $21 - 8$). As outras duas ($22 - 8$, $23 - 15$), embora não sendo o inverso de adições anteriores, também estavam relacionadas a operações já efetuadas. Todas as subtrações exigiam o desmembramento de dezenas em unidades para que a subtração pudesse ser feita do modo como se aprende na escola (isto é, da direita para a esquerda).

Resultados

O resultados indicam que as operações utilizadas eram de dificuldade moderada para os sujeitos da pesquisa: de um total de 500 operações (10 operações apresentadas a cinquenta crianças), 347 foram corretamente resolvidas.

Identificação das estratégias através do método clínico

A análise dos procedimentos utilizados pela criança juntamente com as explicações verbais fornecidas permitiram classificar as estratégias para resolução das operações em quatro categorias: 1) contagem (usando os dedos, marcas no papel, etc.); 2) uso dos algoritmos ensinados pela escola (isto é, resolvendo operações que envolviam dois dígitos pela adição ou subtração aplicada a cada coluna, sucessivamente, transportando ou “emprestando” de uma coluna para outra); 3) decomposição dos números envolvidos em dezenas e unidades (ou em grupos de cinco unidades) para em seguida encontrar a solução; e 4) uso de resultados prévios para derivar um novo resultado.

Foi possível identificar a estratégia preferida por quarenta e seis crianças (92% da amostra testada) para resolver as adições e por quarenta e quatro crianças (88%) para resolver as subtrações.

Conforme os relatos verbais das crianças, a memorização foi a forma utilizada por quarenta e nove crianças ao resolverem a operação introdutória ($3 + 2$). No entanto, muito poucas crianças haviam memorizado as adições com o número 8 ($8 + 7$, $8 + 8$, $8 + 9$). A estratégia preferida nesses casos foi a contagem. Treze crianças (26%) utilizaram soluções prévias para derivar resultados subseqüentes, sem que, no entanto, estivesse a ser uma estratégia consistentemente usada por nenhuma das crianças.

A contagem foi, sem sombra de dúvida, a estratégia preferida: 54% das crianças a utilizaram em adições e 56% em subtrações.

O uso da contagem para resolver adições se dava de duas formas diferentes. A primeira forma consistia em representar as unidades de cada uma das parcelas por meio dos dedos ou de marcas no papel, contando, em seguida, o número total de unidades. Uma segunda forma consistia em contar o valor da segunda parcela a partir do valor da primeira (ou a partir do valor da maior parcela) até atingir o total. Nestes casos, a criança frequentemente usava os dedos ou marcas no papel para representar o valor da parcela que ia sendo contada. Esta segunda forma de contagem resultava, algumas vezes, em erros, devido ao fato de que a criança levava em consideração o valor cardinal da parcela inicial duas vezes (por exemplo, para a adição $15 + 6$ a criança contava: 15, 16, 17, 18, 19, 20). Na subtração, a contagem envolvia: a) fazer marcas no papel, eliminar através de novo tipo de marcas a quantidade a ser subtraída e contar-se, em seguida, as marcas restantes; b) contar, a partir do subtraendo, até atingir o valor do minuendo, anotando de alguma forma o número de unidades contadas (por exemplo, em $21 - 6$ a criança contava: 7, 8, 9, etc., até 21, fazendo marcas no papel correspondentes aos números, para depois contar o número de marcas feitas); e c) contar regressivamente, isto é, do valor do minuendo eram retiradas, uma a uma, as unidades correspondentes ao valor do subtraendo, chegando-se, assim, ao resto. Este último tipo de contagem podia levar a erros que poderiam ser chamados de “erros de fronteira”, semelhantes aos mencionados acima para a adição. Por exemplo, em $21 - 6$ a criança dizia: “Eu tiro 21, tiro 20, tiro 19, tiro 18, tiro 17, tiro 16; é 16”. Essa contagem também podia levar a acertos por caminhos errôneos como, por exemplo, nos casos em que a criança dizia, para esta mesma subtração: “21 ...eu tiro 20, tiro 19, tiro 18, tiro 17, tiro 16, tiro 15; ficam 15”.

O uso dos algoritmos ensinados na escola ocorreu em apenas 34% das crianças para as operações de adição e 24% para as de subtração. O uso desses algoritmos para resolver operações envolvendo números de dois dígitos e transporte de unidades para a coluna das dezenas e de dezena para a das unidades levou a que 43,7% das crianças usando o algoritmo aprendido na escola errassem todas as adições desse tipo e a que 91% errassem todas as subtrações.

Cinco crianças utilizaram a decomposição prévia dos números envolvidos na operação para, em seguida, trabalhar com adições e subtrações mais simples. Assim, por exemplo, em $21 - 8$ uma criança disse: “Eu separei 10 e 11. Eu tirei 8 de 10 e então ficou 2. Eu juntei 2 e 11 ficou 13”. Este tipo de solução, aparentemente inventada pela criança, em geral levava a respostas certas (ou seja, ocorreram 18 acertos nas 19 operações realizadas por decomposição). No entanto, este procedimento foi o preferido apenas por duas crianças (4%) na resolução de adições e 4 (8%) na resolução de subtrações.

A resolução prévia de adições envolvendo os mesmos termos não parece ter ajudado as crianças a resolverem as subtrações que eram suas inversas (por exemplo, nas seqüências $15 + 6$ e $21 - 6$; $8 + 13$ e $21 - 8$): apenas três crianças fizeram referência aos resultados prévios das adições ao resolverem as subtrações.

A Tabela 1 apresenta uma classificação das crianças de acordo com a camada social a que pertenciam e de acordo com a estratégia preferida para resolver as operações. Como se pode verificar, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos, quer

no tipo de estratégia preferida, quer no número de respostas certas. O número médio de respostas certas para as crianças de classe média foi 7,1 e para as crianças pobres foi 6,8.

Tabela 1 – Número de crianças segundo classe social e estratégia preferida para resolução de adições e subtrações

Estratégias	Classe média		Classe baixa	
	Adições	Subtrações	Adições	Subtrações
Contagem	13 (26%)	14 (28%)	14 (28%)	14 (28%)
Algoritmos escolares	9 (18%)	7 (14%)	8 (16%)	5 (10%)
Decomposição	1 (2%)	1 (2%)	1 (2%)	3 (6%)
Não identificada	0	1 (2%)	4 (8%)	5 (10%)
TOTAL	23	23	27	27

Análise dos erros

A distribuição de respostas certas e erradas, segundo a estratégia utilizada para cada uma das 364 operações* para as quais foi possível identificar uma estratégia, é apresentada na Tabela 2. Pode-se ver claramente nesta tabela que o uso dos algoritmos ensinados pela escola está associado à mais alta percentagem de respostas erradas, principalmente no caso da subtração.

Tabela 2 – Percentagem de adições e subtrações certas (C) e erradas (E) de acordo com a estratégia utilizada

Estratégias	Adições			Subtrações		
	N	% C	% E	N	% C	% E
Contagem	144	91.7	8.3	94	68.1	31.9
Algoritmos escolares	47	53.2	46.8	44	13.6	86.4
Decomposição	9	100.0	0	10	90.0	10.0
Uso de resultados prévios	13	100.0	0	3	100.0	0
TOTAL	213	n = 179	n = 34	151	n = 82	n = 69

* Observe-se que a análise, neste caso, não se faz por criança, mas por operação. Assim, para uma criança cuja estratégia preferida foi, por exemplo, contagem, podem-se encontrar exemplos isolados de resolução por outros métodos.

O uso de resultados prévios e a decomposição em unidades e dezenas raramente levava a respostas erradas. Apenas uma resposta errada ocorreu no total de 35 operações resolvidas por meio de uma dessas duas estratégias.

Uma comparação entre os erros observados nas operações resolvidas por contagem e nas operações resolvidas usando-se os algoritmos ensinados pela escola mostra que tais estratégias levam a erros específicos. Nos casos em que a contagem foi utilizada para resolver as adições, observaram-se 12 respostas erradas, das quais 10 eram erros de diferenças de apenas uma unidade. Para as subtrações, erros de uma, duas ou três unidades representam 60% do total de respostas erradas. As demais respostas erradas para a subtração eram respostas sem sentido, parecendo refletir a não compreensão da idéia de subtração por parte da criança. Uma criança, por exemplo, simplesmente adicionou os valores a serem subtraídos, e outra, após fazer marcas no papel correspondentes ao valor do minuendo e após cortar dentre essas o número de marcas correspondentes ao valor do subtraendo, contou todas as marcas, cortadas e não cortadas, obtendo como resultado o valor do minuendo.

Em sua análise, Reed e Lave (1981) atribuem os erros de algumas unidades a enganos na contagem. Isto realmente pode ter acontecido em seu estudo, onde os sujeitos eram adultos. No presente estudo, no entanto, os pequenos erros ocorriam em geral porque as crianças tinham dificuldades em determinar o valor cardinal dos conjuntos em jogo. Erros devidos a enganos de contagem somente ocorreram quando, ao resolver subtrações, a criança contava regressivamente.

Erros levando a diferenças de uma unidade eram raros quando a criança resolvia a operação utilizando os algoritmos ensinados pela escola. Nestes casos, diferenças de apenas uma unidade surgiram em apenas uma subtração e duas adições. Os erros cometidos em adições resolvidas pela utilização dos algoritmos podem ser classificados em dois tipos. O primeiro tipo ocorreu em 59,1% das adições erradas usando-se os algoritmos e consistia em misturar unidades e dezenas, frequentemente operando-se com o mesmo dígito duas vezes. Na operação $12 + 4$, por exemplo, algumas crianças somaram $4 + 2$ e $4 + 1$, obtendo 46 como total; para $15 + 6$, o total encontrado por algumas crianças foi 81, pois elas somaram $5 + 6$ obtendo 11, transportaram 1 e somaram $1 + 1 + 6 = 8$; em $13 + 8$ o total podia aparecer como 93 somando $8 + 1 = 9$ e $3 + 0 = 3$. O segundo tipo de erro apareceu em 27,3% das operações resolvidas por algoritmos escolares usados de forma errada e consistia em não reagrupar as unidades para transporte para a coluna das dezenas. Assim, para $15 + 6$, apareceu o resultado 11. Tem-se então, que 86,4% das respostas erradas, quando os algoritmos escolares eram utilizados para resolver as adições, são explicados por estes dois tipos de erros.

Nas subtrações resolvidas segundo os algoritmos escolares, também foram identificados dois tipos de erros. Em 50% dos casos, tais erros eram o resultado de interpretação da regra "não se pode subtrair um número de um número menor" como significando "subtraia o menor dígito do maior". Tal interpretação levava, por exemplo, a concluir que 25 era o resto da subtração $21 - 6$. O segundo tipo de erro cometido ao se tentar resolver as subtrações através dos algoritmos ensinados pela escola consistia em misturar unidades e dezenas, quase sempre operando-se com o mesmo dígito duas vezes. Nas operações apresentadas neste estudo, este segundo tipo de erro aparecia sempre em conjunto com o primeiro tipo e tal combinação ocorreu em 21,1% das operações resolvidas erroneamente por meio dos algoritmos. Como exemplo desta combinação dos tipos de erros, tem-se que para $22 - 8$ o resto apresentado era 66, pois os

passos seguidos eram: $8 - 2 = 6$ e $8 - 2 = 6$.

Assim, a quase totalidade dos erros cometidos pelas crianças ao tentarem utilizar os algoritmos ensinados pela escola — trabalhando, portanto, apenas com símbolos — parece cair na categoria de erros absurdos, no sentido de que nem sequer se aproximam do resultado correto. No caso da subtração, tais erros são absolutamente sem sentido, uma vez que o resultado da disjunção de um conjunto aparece como sendo maior que este conjunto.

Discussão

Os resultados deste estudo indicam que o método de entrevista clínica permite detectar as estratégias utilizadas pela criança para resolver adições e subtrações. A análise qualitativa dos erros cometidos proporcionou a validação da identificação das estratégias a partir do método clínico piagetiano, uma vez que cada tipo de estratégia apareceu associado a um tipo diferente de erro. Assim, pode-se concluir que os relatos verbais e a atividade da criança ao resolver adições e subtrações constituem informações úteis no esclarecimento dos processos utilizados pela criança.

Este estudo também demonstra que as estratégias ou algoritmos ensinados pela escola nem sempre são os preferidos pela criança. Além disso, essas estratégias são as que, mais freqüentemente, levam a erros. Carraher, Carraher e Schliemann (1982) mostraram que crianças das camadas mais pobres da população e que trabalham como vendedores nas ruas usam estratégias que diferem radicalmente daquelas ensinadas pela escola para resolver operações aritméticas. Tais crianças são muito mais eficientes ao utilizarem suas “estratégias naturais”, realizadas sem auxílio de lápis e papel, do que ao usarem os procedimentos escolares. Parece, então, que a educação matemática poderia se beneficiar caso procurasse conhecer melhor as estratégias inventadas pelas crianças na resolução de operações aritméticas, bem como as dificuldades específicas que elas enfrentam ao utilizarem as diferentes estratégias.

Referências bibliográficas

- BROWN, J.S. & BURTON, R.R. Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, Morwood (N.J.), 2: 155-92, abr./jun. 1978.
- CARRAHER, T.N. et alii. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42): 79-86, jul./set. 1982.
- GINSBURG, H. *Children's arithmetic: the learning process*. New York, D. Van Nostrand Company, 1977.
- GROEN, G.J. & RESNICK, L.B. Can preschool children invent addition algorithms? *Journal of Educational Psychology*, Washington, 69 (6) : 645-52, Dec. 1977.

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. La genèse du nombre chez l'enfant. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1941.

REED, H.J. & LAVE, J. Arithmetic as a tool for investigating relations between culture and cognition. In: CASSON, R.W., ed. *Language, culture and cognition: anthropological perspectives*. New York, MacMillan, 1981.

RESNICK, L.B. The role of invention in the development of mathematical competence. In: KLUWE, R.H. & SPADA, H., eds. *Developmental models of thinking*. New York, Academic Press, 1980.

——— & FORD, W.W. *The psychology of mathematics for instruction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

Recebido em 18 de novembro de 1983

Terezinha Nunes Carraher, Doutora em Psicologia pela City University of New York, EUA, é pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Analúcia Dias Schliemann, Mestre em Psicologia pela Universidade de Paris, França, e Doutora em Filosofia pela University of London, Inglaterra, é professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

This study attempts to describe different procedures used by children in solving addition and subtraction problems through the Piagetian clinical method. Subjects were fifty Brazilian children between the ages of 7 and 13, all number conservers, who were individually given seven addition and four subtraction problems. The children were asked to write down and solve each problem and explain how solution was reached. Their performance was analysed in terms of strategies used and corresponding errors. Results show that in solving addition and subtraction problems: a) counting was the preferred routine; b) use of school taught algorithms was rather limited; c) some children decomposed numbers into tens and then worked at the level of units; d) only 15 children (30%) referred to previous results in solving new related problems. It is suggested that mathematical education could profit from knowledge of routines used "naturally" by children and the specific difficulties related to such routines. (T.F.C.)

Dans cette étude sont présentées les stratégies de 50 enfants (sept à treize ans) d'écoles publiques et privées, dans la résolution des additions et soustractions. On a remarqué que: a) l'énumération fut la stratégie préférée; b) l'emploi des algorithmes enseignés par l'école était bien limité; c) quelques enfants décomposaient les chiffres en dizaines et unités, préparant les opérations dans ces deux niveaux pour les combiner tout de suite; d) peut souvent les enfants ont utilisé les résultats des opérations déjà résolues pour résoudre des nouvelles opérations rapportées aux antérieures. On propo-

se que l'éducation mathématique peut se bénéficier de la connaissance des stratégies employées par l'enfant ainsi que de la connaissance des difficultés spécifiques rapportées à chaque stratégie. (A.P.)

En este estudio están descritas las estrategias de cincuenta niños, de siete a trece años, de escuelas públicas y particulares, en la resolución de sumas y restas. Se observó que: a) contar fué la estrategia preferida; b) el uso de algoritmos enseñados por la escuela era bastante limitado; c) algunos niños descomponían los números en decenas y unidades, resolviendo las operaciones en estos dos niveles, para combinarlos después; y d) los niños raramente utilizaron resultados de operaciones ya resueltas para solucionar nuevas operaciones relacionadas a las anteriores. Sugiere que la educación matemática podría beneficiarse del conocimiento de las estrategias usadas naturalmente por los niños, así como del conocimiento de las dificultades específicas relacionadas en cada estrategia. (M.P.D.U.H.)

Segunda Edição

Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*

Anísio Teixeira (1900-1971)

EX-Diretor do INEP

Duplicidade da aventura colonizadora na América

A descoberta da América pelos europeus, nos fins do século quinze, deu lugar a uma transplantação da cultura européia para este continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental.

A vida do recém-descoberto continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; "fé e império"; religião e ouro. O português e o espanhol que aqui aportavam não eram cristãos, mas, quando muito, "cruzados". Não vinham organizar nem criar nações, mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã.

De mistura com ansiosa indagação sobre ouro e minas, o primeiro ato público dos portugueses no Brasil foi a celebração da Santa Missa, e o nome que deram à Terra, o de Santa-Cruz e Vera-Cruz, pouco depois vencido pelo "de um pau de tingir panos", mas que produzia ouro.

Nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados. A essa duplicidade dos conquistadores seguiu-se a duplicidade da própria sociedade nascente, dividida entre senhores e escravos, dando assim ao contexto social do continente recém-descoberto o caráter de um anacronismo, mesmo em relação à Europa, na época, em plena renovação social e espiritual.

Quatro séculos e meio após a descoberta, essa obscura e desabusada colonização oferece-nos o quadro seguinte: parte do hemisfério norte foi definitivamente conquistada e organicamente integrada em duas nações, de origem anglo-saxônica. Estas duas nações lideram, nesta parte do planeta, a revolução democrática e a revolução científica.

Para isto, os Estados Unidos (o Canadá é caso à parte) tiveram de destruir o índio "pagão", travar uma guerra de independência contra a metrópole e, nos meados

* Este artigo foi publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962, p. 59-79.

do século passado, se esvaíem numa das mais tremendas guerras civis que, até aquele momento, registrara a história. Os mortos se elevaram a mais de um milhão só do lado do Norte, enquanto a população total da nação não excedia trinta milhões.

Se dualidade e duplicidade houve, pois, nessa parte norte do continente, como de fato houve, entre colonizados e colonizadores, primeiro, e, depois, entre escravistas e capitalistas ou, mais exatamente, entre fazendeiros-patriarcas (Sul), ianques (Norte) e pioneiros (Oeste), tais divisões e conflitos se fizeram suficientemente claros e abertos, para se decidirem no campo de batalha.

A observação vale para mostrar que a sociedade em busca de sua orgânica integração, se não consegue superar pacificamente as forças que a dissociam, cai, ao que parece, inelutavelmente, na revolução e na guerra civil.

Abaixo do Rio Grande, desde o México até a Argentina e o Chile, somos, depois de rápidas lutas pela independência, no século dezanove, um grupo de nações mergulhadas nesse processo de organização e integração, com maiores ou menores progressos, todas lutando para efetivar as indispensáveis incorporações e assimilações sem a tragédia da guerra civil que marcou a sociedade americana. Nem sempre há completa percepção da dificuldade da tarefa. O velho vício da duplicidade mantém-nos, por vezes, no estado de descuidado enleio, com que escamoteamos a nós próprios a verdadeira realidade. Chegamos, em nossos hábitos, sob alguns aspectos, esquizofrênicos, a criar um tipo específico de revolução, misto de teatro e de espasmo de violência, a revolução insincera, a "revolução sul-americana"... É que a sociedade, ainda constituída na base de divisões e estratificações sociais até ontem toleradas, mas hoje, com os novos processos de comunicação e a "revolução das expectativas montantes", em ponto de perigo e de explosão, não ganhou completa consciência dos sinais que prenunciam as convulsões integradoras.

Para analisar essa situação sul-americana não é possível deixar de repetir observações que já se tornaram cediças. Nem o espanhol nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo novo. Encontraram um mundo novo, que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. Vianna Moog comentou, em páginas definitivas, o "sentido predatório" da aventura sul-americana em contraste com o "sentido orgânico" da formação norte-americana. Mundo novo "vinham fundar aqui" os peregrinos do Mayflower. Novo mundo encontraram aqui espanhóis e portugueses. O mundo novo dos americanos ia ser criado. O novo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado. O saque prolongou-se, porém, e o regresso se retardou. Com o tempo, surgiram os espanhóis e portugueses nascidos no novo continente, filhos de espanhóis e portugueses das metrópoles. Chamaram-se "*criollos*", entre os espanhóis, e "mazombos", entre os brasileiros. Brasileiros é modo de dizer, pois "o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade", não chegara a existir até começos do século XVIII, conforme nos diz Vianna Moog, que assim define o "mazombismo", expressão cultural, dominante, no Brasil, até fins do século passado, pouco importando que o nome tivesse desaparecido: "consiste (o mazombismo) na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa e inventividade, na falta de crença na possibilidade do aperfeiçoamento moral do homem, em descaso por tudo quanto não fosse fortuna rápida, e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentimento de pertencer o indivíduo ao lugar e à comunidade em que vivia".¹

O radicalismo da formulação pode ser contestado, mas a afirmação é fundamentalmente verdadeira. Os "brasileiros" eram "européus" nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos euro-

¹ MOOG, Clodomir Vianna. *Bandeirantes e pioneiros*. Porto Alegre, Globo, 1954. 413p.

peus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou seja, os primeiros brasileiros autênticos, como brasileiros. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, de congenitamente caduco, na cultura americana.

Não se tratava, com efeito, de reprodução das condições européias do momento, mas de um recuo, de uma restauração contraditória e anacrônica. O mazombo, dividido entre o desejo de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a nova dinâmica da conquista, ignorava o próprio fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação. Incapaz, pela sua irremediável duplicidade, de aceitar as modificações que o meio impunha, suprimia delas a possível força criadora, desnaturado o que havia de melhor no nascente esforço nacional.

Os "mazombos", como os "criollos", não eram europeus, nem sul-americanos... e assim, hostis à sua própria terra, acabaram por se constituir objeto de um risonho desdém até do próprio mundo europeu, de que não se queriam desligar.

A verdade é que resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra. Em vez de se voltarem para as possíveis deficiências ou diversificações da cultura européia em nosso meio e nelas buscar o sentido novo da adaptação local dos padrões transplantados, envergonhavam-se de tais modificações e chegavam até a procurar elidi-las ou escondê-las.

Mais do que isto. Chegaram à engenhosidade de pretender suprir as deficiências de nossa realidade humana e social por meio de revalidações legais. Já observei alhures que, em nosso mazombismo, com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, que não conseguíamos ou não podíamos atingir, buscávamos, num esforço de compensação, "declarar", por ato oficial ou legal, a situação existente como idêntica à ambicionada. Por meio desses "atos declaratórios", fazíamos, sem metáfora, de preto e branco, pois nada menos do que isso foram decretos declaratórios até de "branquidade", nos tempos coloniais, com os quais visávamos tornar "convencional" a própria biologia.

Bem sei que podemos olhar para tais fatos sob a luz das dificuldades de implantar nos trópicos uma civilização de tipo europeu e considerar tal duplicidade como esforço patético de assimilação pelo menos externa dos valores da metrópole.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o "real", com as suas particularidades e originalidades, e o "oficial", com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade: a oficial e a real.

A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei.

Tudo podíamos metamorfosear por atos do governo! Não havendo correspondência entre o "oficial" e o "real", podíamos transformar toda a vida por atos oficiais. Como já acentuei, tudo isto era possível, graças, primeiro, ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de "elite" e povo, aquela diminuta e aristocrática,

este numeroso, analfabeto e mudo. Reproduzíamos com esse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a nação no mesmo estado de duplicidade institucional.

Dificuldade da "transplantação" dos sistemas escolares

Desejamos examinar, neste trabalho, quanto esse dualismo, dir-se-ia congênito, da sociedade sul-americana, veio agravar no Brasil, pois só a respeito do Brasil podemos dar testemunho, o dualismo das instituições escolares, que buscamos transplantar, dando origem a paradoxal processo de expansão, pelo qual exaltamos o aspecto mais velho e destinado a desaparecer dos sistemas escolares que procurávamos copiar.

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem que ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.

No Brasil, a Universidade não chegou a ser transplantada. Motivos políticos levaram os colonizadores portugueses, ao contrário do que fez a Espanha, a esse ato de prudência pedagógica. Chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada nos colégios da Companhia de Jesus (cuja influência nunca poderá ser exagerada quanto a certos traços da tradição intelectual brasileira) e, a seguir, para a graduação superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal, e assim continuamos, durante parte do Império. Como que se percebia obscuramente o perigo de se transplantarem instituições delicadas e complexas como as da educação, sobretudo em seus níveis mais altos e, por isto mesmo, mais difíceis e complexos.

Durante toda a monarquia, já independentes, continuamos, quanto à expansão do sistema escolar, sumamente cautelosos e lentos. A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior.

Com a abolição e a República, entramos, porém, em período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão de nossos progressos e de número reduzido de escolas, com que se procurava manter a todo transe a imobilidade social, rompe-se afinal e tem início a expansão do sistema escolar.

Evolução de sistemas escolares europeus

Antes de examiná-la, cabe, porém, uma digressão para se fixarem as linhas de evolução das instituições escolares nos países de onde recebíamos as influências maiores.

É indispensável, preliminarmente, recordar que somente no século XIX o Estado entrou a interferir, maciçamente, na educação escolar. E, a princípio, apenas para criar uma escola diversa das existentes, destinada a ministrar um mínimo de educação, considerado necessário para a vida em comum, democrática e dinâmica, da emergente civilização industrial.

Tal escola, ou seja, a escola primária, que logo se faz compulsória, não tem os objetivos da educação escolar tradicional, a que sempre existira, antes de o Estado se fazer educador, e que visava manter o *alto status* social do grupo dominante. A nova

escola popular visa, tão-somente, e nunca é demais repetir, a dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no Estado democrático e industrial.

A seu lado, continuava a existir a outra educação, a de "classe", com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministrada em escolas que, de modo geral, se achavam sob controle particular ou autônomo. Na Europa e, sobretudo, na França, os sistemas escolares correspondentes a esses dois tipos de escolas coexistiam, lado a lado, separados e estanques, mesmo quando vieram a ser mantidos pelo Estado. A escola primária, a primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíram o sistema popular de educação destinado a ensinar a trabalhar e a perpetuar o modesto *status* social dos que o freqüentavam. As classes "preparatórias" (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais, a escola normal superior e a universidade constituíram o outro sistema, destinado às classes abastadas e à conservação do seu *alto status* social. Está claro que ingressar em tais escolas seria um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, deste modo, ascender socialmente.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o de mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual, mas de nível social. A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Devendo receber todos os alunos cujos pais estivessem em condições de arcar com o ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da capacidade individual desses mesmos alunos e de seu nível intelectual, a escola desenvolveu filosofia da educação toda especial.

Tal filosofia era a de que quanto mais supérfluos fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a integrar as classes abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos inúteis, "desinteressados", mas, segundo uma falsa psicologia, "formadores da mente", deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social...

E assim se fastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco educativo. A escola "acadêmica", isto é, supostamente treinadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de "exercícios", reputados de ginástica mental, ou pelo ensino de "matérias" tidas especialmente como dotadas de "poderes educativos", estas para o treino da memória, aquelas, da imaginação, outras, da observação, e, deste modo, capazes de produzir peritos do intelecto ou da sensibilidade. Por isto mesmo que buscava resultados tão abstratos e tão alusivos, não podia desenvolver critérios severos de eficiência. Os resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os respectivos ex-alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios de memória e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Essa escola tradicional, tipicamente de "classe", destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade.

Tal escola tradicional acabou por se fazer um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. As forças sociais e o desenvolvimento científico, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, renovaram as condições de preparo até mesmo para as velhas profissões liberais e impuseram várias outras profissões técnicas que também demandavam outro tipo de educação. Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos e claros, já não visa a nenhum fictício “treino da mente”, mas à especialização adequada para ocupações específicas, inclusive a ocupação acadêmica, no sentido de formação do professor, do estudioso ou do cientista. A educação para o lazer continuou e continua sem dúvida a existir, mas como parte integrante da educação de qualquer um, desde o cidadão comum até o de nível mais alto, em escolas que a todos visa a formar para o trabalho, segundo a sua inteligência, e para o consumo, segundo as suas posses ou as posses da sociedade de abundância em vias de surgimento.

O importante a notar é, porém, que esta nova educação já não é uma educação para “certa classe superior”, mas educação para a inteligência: quanto mais inteligente o aluno, mais longe poderá ele ir. Por isto mesmo não gozou daquela sedução da antiga escola acadêmica, a qual “classificava” o aluno e lhe permitia a ascensão automática à chamada “elite”. A nova escola só facilitava a ascensão dos mais inteligentes e capazes.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares — o prático e especializado e o das elites — acabou por se processar, em todos os países desenvolvidos, desaparecendo, de certo modo, a antiga educação puramente de “classe”. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programas e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela “escada contínua” de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual for a escola que frequente, ou a classe a que pertença, possa ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro, com o que, de certo modo, se unificaram os dois sistemas, seguido de um regime de bolsas de estudo, destinado a permitir aos alunos desprovidos de recursos, mas capazes, o acesso às altas escolas seletivas.

Além dessa inter fusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto de vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas utilitárias se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas “clássicas” ou “acadêmicas” se vêm transformando, cada vez mais, em escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos aspectos de cultura geral, hoje mais inteligentemente compreendidas.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e se distribuir, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas.

No novo sistema educacional, a classificação social posterior do aluno é resultado da redistribuição operada pelo processo educativo e não algo que decorra automaticamente de haver frequentado certas escolas destinadas a grupos privilegiados de alu-

nos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade e o preparo realmente obtido determinarem.

Está claro que nenhum país atingiu ainda esta perfeição. Mas, nos Estados mais desenvolvidos, já se estende aquela educação mínima oferecida pelo Estado até os 16 e os 18 ou 19 anos, com ampla diversificação de currículos e programas para as diferentes aptidões, seguidas de um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos — uma vez que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Evolução dos sistemas escolares brasileiros

Em nossos países, embora insista que me refiro especialmente ao Brasil, devia repetir-se evolução ao longo das linhas acima referidas. Ao iniciar-se, com efeito, a nossa expansão escolar, e a fim de obstar a que tal expansão gerasse perturbadores deslocamentos sociais, não faltou o cuidado de se desenvolver, como na Europa, dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante, e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo, com a amplitude que fosse possível. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fez, evitando-se, desse modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada.

Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, como na Europa, ficou assegurada, do modo acima exposto, ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinada a manter cada um dentro de seu *status* social, e transferindo à órbita privada o sistema acadêmico, pela sua escola secundária de elite, a fim de que não fosse acessível senão aos que tivessem recursos.

Graças a tais circunstâncias, conseguimos manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social, limitando a escola secundária — propedêutica ao ensino superior — aos alunos que já se encontrassem em certas camadas da sociedade, não podendo os demais frequentá-la, por falta de recursos econômicos ou por falta de condições prévias de educação doméstica e social.

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que não podia aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O "padrão europeu", cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

Toda expansão de educação, é preciso que se leve em conta, determina a alteração das condições existentes de estabilidade social e, também, importa em alteração dos tipos de educação anteriormente dominantes. É fácil compreender que, salvo casos de estados sociais regressivos, toda sociedade produz a educação necessária à sua perpetuação. A sociedade de tipo estagnado que se produzira, afinal, na América do Sul, tinha, em suas reduzidas oportunidades educativas, as condições apropriadas à perpetuação do estado social vigente.

Quando a aspiração da educação compulsória para todos surge, representa este fato um desejo de mudança social. Trata-se de ampliar a participação dos membros da sociedade na sua comunidade moral e política; trata-se de ampliar os direitos dos membros da sociedade; trata-se de melhorar suas condições de trabalho; trata-se de

facilitar oportunidades, não só de participação, mas de ascensão social. E esta foi a situação em toda a Europa.

Entre nós, entretanto, proclamava-se o ideal da educação compulsória, mas, na realidade, a sociedade, pelas suas forças conservadoras, a ela se opunha. Mil e um meios são utilizados para se restringirem as facilidades de educação compulsória. Como já não seriam legítimos tais movimentos de defesa do *status quo*, fazem-se eles tortuosos, sutis e obscuros. A dualidade social já não pode ser proclamada. Proclamá-la agora é a aspiração à participação integradora. Como então evitá-la? Dificultam-se os recursos para o empreendimento; ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraje a maioria em prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores, ou seja, a sua capacidade de facilitar o deslocamento e a reordenação social, em virtude da expansão escolar a todos.

Depois de assim degradar a educação popular compulsória, as nossas sociedades, em sua duplicidade proverbial, entram a manobrar para impedir a ampliação das oportunidades de educação de nível médio e superior.

No período de estagnação social, nenhuma dificuldade havia para isto. Bastava manter a educação, propriamente de elite, confiada à iniciativa privada, ou então, com currículos suficientemente "desinteressantes", em rigor inúteis, para desencorajar possíveis veleidades desconcertantes...

O fracasso desses recursos habituais para o controle da expansão educacional é a surpresa dos últimos trinta anos da vida brasileira e, acredito, de grande parte das nações sul-americanas.

A nascente classe média da década dos vinte, numa sociedade sem tradição de classe média, porque realmente constituída da casta semi-aristocrática e semifeudal dominante e do povo propriamente dito, entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta. Se passasse a exigí-la e tivesse a liberdade de tentar praticá-la experimentalmente, talvez acabasse criando uma escola que conviesse aos seus interesses e não prejudicasse a sociedade como um todo. Mas aí é que surgiu o obstáculo: mantiveram-se as leis antigas, elaboradas para impedir a expansão por meio de padrões de estudo, altos e complicados. Mantidos que foram tais padrões e currículos, abriu-se o caminho à falsificação, saída única para a expansão desejada. A alternativa deveria ser a de experimentação, de ensaio, de escolas com professores despreparados, mas livres de tentar ensinar o que soubessem, em progresso gradual, com reconhecimento e classificação *a posteriori*. Negada tal alternativa, a saída única foi a ousada simulação do cumprimento dos "padrões" fixados *a priori*, altos e impostos pelo centro, fossem lá quais fossem as condições. Já não se tratava de tateios, de ensaios, de esforços modestos, mas sérios, a serem apreciados *a posteriori*, repito, por meio de exames de Estado, ou processos semelhantes de verificação. Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se tratasse de algo convencional, que se fizesse legal pelo cumprimento das formas prescritas.

O ideal professado da expansão das oportunidades educativas, ao invés de promover a educação real de um número maior de indivíduos, determinou a degradação das próprias formas destinadas à perpetuação da elite tradicional. Se um grupo social não tivesse criado para si condições especiais de privilégio, fundadas nos seus títulos formais de educação, não seria provável que o grupo ascendente da sociedade quisesse para si uma educação tão pouco eficiente e muito menos tornada inútil pela simulação e degradação dos seus próprios padrões. Se a burla ou engano traz vantagens, é que a sociedade era ainda aquela sociedade impregnada de duplicidade do tempo da colônia.

Trata-se, com efeito, de algo particular, e somente possível porque o processo educativo de preparação da "elite" não se fazia com os recursos culturais reais e locais da vida brasileira, mas constituía processo especial de incorporação de aspectos de "cultura estrangeira" ou ainda estrangeira... A burla cultural, ou seja, o charlatanismo, é logo descoberta em qualquer cultura, seja lá qual for o seu nível. Jamais algum país poderia estabelecer, conscientemente, um regime de burla cultural. Se tal se dá, em algum país, é que este país está a burlar algo de estranho à sua própria cultura. Trata-se de incorporação de algo estrangeiro, cuja importância, não sendo compreendida nem sentida, parece poder ser burlada sem maiores consequências. É evidente que a educação chamada de "elite" se fazia com o propósito de formar pessoas para uma cultura alienada da cultura local ou da cultura de seu tempo. Sabemos, com efeito, que as veleidades de formação humanística dessas escolas semi-aristocráticas dos nossos países centro e sul-americanos pretendiam transmitir uma cultura literária clássica, "latina", e supostamente herdada pelas nossas culturas indígenas ou mestiças.

A elite colonial estrangeira, depois a elite monárquica nativa e, por último, a elite republicana, vinda da Monarquia, todas se enfeitavam com traços dessa cultura europeia e veleidades até de cultura clássica. Somente no século XX, e mais acentuadamente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, é que se inicia a desagregação dessa pseudocultura e surgem sinais de uma autêntica cultura nativa.

Diante dessa ruptura dos quadros culturais, impunha-se, repetimos, a modificação dos "padrões" impostos e o início de um regime de liberdade e experiência, com a fixação de padrões a serem gradualmente atingidos, em sucessivas verificações que, pouco a pouco, estabelecem, *a posteriori*, padrões locais, padrões regionais e, enfim, padrões nacionais. O nacional não se imporia, mas seria o resultado desejado e buscado, o resultado a alcançar. Por que jamais estabelecemos essas condições? Por que preferimos os *diktats* legislativos, impondo uniformes, rígidos e perfeitos "padrões", para, a seguir, sob a pressão das forças de expansão, conceder autorizações para o funcionamento de escolas no mais terrível desacordo com tais padrões? Não é fácil de explicar. Mas, é isto que estamos tentando fazer.

Mantendo o poder centralizado, dificultando a experimentação e o ensaio, impondo, artificialmente, "padrões uniformes", que copiávamos de "modelos" europeus, já na própria Europa, aliás, como antes observamos, em processo de transformação, tomou o governo central, rigorosamente, a posição de "metrópole" colonizadora, submetendo a educação a modelos impostos e alheios às condições sociais e locais.

O desejo real seria o de "coarctar", o de "impedir" a expansão e assim manter o *status quo*. Ignorou-se, porém, aquele velho hábito de metamorfosear a realidade por meio de atos oficiais declaratórios. Logo que a pressão social se fez suficientemente forte para expandir de qualquer modo as oportunidades escolares, o grupo social ascendente procurou aproveitar-se daquela velha atitude de revalidação legal. O controle central, destinado aparentemente a assegurar a "qualidade" e a obstar a simplificação da escola, passou a ser, pelo contrário, o próprio instrumento da expansão, "revalidando" situações, apesar de seu desencontro com os padrões da lei, por meio de atos que equivaliam a considerá-las idênticas aos daqueles padrões.

O governo central, "poder concedente", poderoso e distante, fez-se o instrumento da expansão, autorizando escolas, mediante um sistema de "formalidades" processuais, fiscalização "nominal" e "legalização" de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro "cartório educacional", por meio do qual se "certifica" a educação recebida e se declara não a sua eficiência, mas a sua legalidade. Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel...

A situação não se iniciou com o desembaraço que hoje a caracteriza. No início houve rigores. Mas o fato de a escola ser definida em lei e dever ser autorizada a funcio-

nar, dentro dos “padrões” previstos na lei — altos, perfeitos e rígidos padrões, *a priori* fixados — tal fato somente poderia ser compreendido como um processo de impedir a expansão educacional, ou de não permiti-la senão quando a escola fosse do tipo conveniente a certa classe, em condições de aproveitar-se dos padrões estipulados, mais ou menos estrangeiros e em completa desvinculação com a realidade temporal e local. Se, em contradição com estes propósitos, a pressão social acabou por obrigar a expansão de qualquer modo das escolas, havia que mudar a legislação. Como não o fizemos, tivemos que manter apenas na aparência os tais “padrões”, duplamente inexecutáveis: primeiro, devido à falta de professores e, segundo — o que é mais importante ainda, se possível — devido a não estarem os alunos de origem social modesta, que buscavam as novas escolas, nas condições de classe ou de meio cultural necessárias para tirar real proveito do tipo de educação puramente acadêmica, previsto nas leis. Para a expansão imprudente faltavam, assim, professores e alunos do tipo exigido pelos “padrões” altos e estranhos à cultura local.

Recordemos, conforme já nos referimos, que também nós tivemos o cuidado de manter um sistema de ensino dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas escolas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas: e a escola secundária, as escolas superiores e, mais recentemente, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou inúteis, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

No propósito de conservar tranquilizadora imobilidade social, o Poder Público adotou a política de manter, de preferência, as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas — desinteressando-se pelo ensino secundário acadêmico. Estabelecimentos deste tipo, não manteria senão alguns poucos, considerados de demonstração ou modelos. A política educacional seria, assim, a de promover apenas o sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Com o objetivo disto assegurar e que o Estado conservou a legislação anterior de ensino, pela qual tinha o ensino secundário acadêmico o privilégio de constituir-se o meio de acesso ao ensino superior. Como tal ensino seria predominantemente particular e, portanto, pago, acreditou-se ser isto suficiente para limitar a sua matrícula às classes mais abastadas do país. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional continuariam desse modo as vias normais de educação das classes populares, fechada, assim, a sua possibilidade de ascensão social. Pois o ensino secundário, destinado a tal ascensão, seria privado e pago.

Tal duplicidade legislativa deu resultado oposto ao visado. A grande maioria dos alunos das classes modestas, mas ascendentes, precipitou-se em grande afluxo para as escolas secundárias. O Estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso a elas. Mas, não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconhecia, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las, pois com isto retiraria à matrícula o caráter competitivo que as escolas públicas desse nível, não sendo para todos, haveria de adotar. Por outro lado, também não refletiu que, dada a organização da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um suposto “treino da mente”, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas — para “treino das mãos”, digamos, a fim de acentuar o contraste — seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

E foi deste modo surpreendente e paradoxal que se abriu o caminho para a expansão escolar descompassada, que se processou em todo o país, nos últimos trinta anos... De um lado, passamos a ter a escola secundária, regularmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico, e, portanto, aparentemente fácil de fazer funcionar, com o privilégio de escola de passagem para o ensino superior (passagem naturalmente am-

bicionada por todos os alunos), de custo módico e entregue à iniciativa particular, mediante concessão pública; e do outro, um sistema público de educação — a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional, comercial e agrícola — sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de passar para outras escolas. Está claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento, enquanto a escola secundária, em sua maior parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a estrada real da educação, iniciou a sua carreira de expansão, multiplicando muitas vezes a sua matrícula nos últimos trinta anos. Operada essa expansão, passou-se à do ensino superior. A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior. Multiplicam-se então as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia.

Tudo isto se fez possível, graças à manutenção de uma legislação anacrônica, destinada a conter a expansão do ensino e mantê-lo somente acessível às classes mais abastadas. Com efeito, a concessão desse ensino à iniciativa privada visava torná-lo um ensino caro. A falta de consciência, entretanto, da sociedade nascente, em relação às dificuldades de ensino desse tipo criou a oportunidade para que se multiplicassem exatamente as escolas desse molde acadêmico.

Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos

Impossível não nos surpreendermos com tal resultado. Imagine-se que na Inglaterra alguém pensasse multiplicar Oxford e Cambridge, porque essas universidades eram, até o fim do século XIX, universidades clássicas, sem ciências nem tecnologia, puramente humanísticas e, portanto... fáceis de manter!

Ao invés da fusão transformadora dos dois sistemas, que se deu em todas as nações desenvolvidas, tivemos, no Brasil, a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada. A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola "proclama" oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames.

Os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito. Nós, pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção.

No esforço de explicar tal paradoxo, talvez se deva recordar que no século dezoito gozava grande voga a teoria da educação para a ilustração, de certo modo aparentada à da educação acadêmica para cultura geral. Tal educação seria sempre um bem em si mesma e que importaria distribuir a quantos se pudesse, mesmo em quantidades ínfimas. Não seria impróprio chamar-se tal concepção de concepção mágica de educação. Diante dela, a escola passa a ser um bem em si mesma e, como tal, sempre boa, seja pouco ou inadequada, ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que for aprendido constituirá um bem.

E graças a concepções desse feitio que devemos poder racionalizar a nossa expansão irresponsável de escolas e justificar a nossa coragem de chamá-las de escolas acadêmicas ou intelectuais.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta e mística dos séculos XVIII e XIX, não conservamos as condições dominantes naquele tempo. Temos hoje as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para novas formas de trabalho e não apenas formas novas de compreender o nosso papel social e humano, como seria o caso na tranquilidades, a despeito de tudo, do século XVIII.

Daí, então, a educação — e quando falo em educação compreende-se sempre educação escolar — precisar ser, tanto num país subdesenvolvido, quanto nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos: que deve ser eficaz, isto é, ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem: que ensine o que o indivíduo precisa aprender e, mais, que seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo de suficientemente diversificado, nos seus objetivos, para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.

A educação faz-se, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando, além de eficiente, for adequada e devidamente distribuída. Já não nos convém qualquer educação dada de qualquer modo. Deste tipo já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema. A educação escolar tem de ser uma determinada educação, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas necessidades educativas e o velho conceito místico e absoluto da escola-bem-em-si-mesma, juntamente com a expectativa de automática ascensão social pela escola que antes analisamos, deve ajudar-nos a identificar a gravidade da falsa expansão educacional brasileira.

Distância entre os valores proclamados e os valores reais

Estamos, com efeito, ao contrário do que fizeram os países desenvolvidos, a inspirar a nossa expansão educacional com os conceitos de educação-bem-em-si-mesma e de educação exclusivamente para fruição e lazer, há um século, pode-se dizer, superados. São estes os dois conceitos errôneos, que, a nosso ver, ainda dominam, na realidade prática, a política educacional brasileira, quicá sul-americana: a) a concepção mística ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; b) a concepção de educação escolar como processo de passar, de qualquer modo, automaticamente, ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço e não de produção.

Respondem tais conceitos pelas racionalizações com que substituímos os valores que proclamamos pelos valores reais bem diversos, que praticamos, conforme se poderia facilmente exemplificar.

Assim, ao mesmo tempo que proclamamos a importância suprema do ensino primário, aceitamos a sua progressiva simplificação: pela redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior de exercício de outras ocupações pelos mestres primários; pela redução do currículo a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos por memorização, e a elementaríssima técnica de leitura e escrita; pela precariedade da formação do magistério primário; pela improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica; pela perda crescente de importância social da escola primária em virtude de não concorrer especialmente para a classificação social dos seus alunos; pela substituição de sua última série pelo “curso de admissão” ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada “reclassificação social”.

Ao mesmo tempo que proclamamos o ensino médio como recurso para melhorar o nível de formação de nossa força de trabalho, admitimos a sua expansão por meio

de escolas ineficientes, com programas livrescos, horários reduzidos e professores improvisados ou sobrecarregados, em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média que é o que realmente buscamos.

Proclamando a necessidade da formação dos quadros de nível superior, aceitamos, fundados na mesma duplicidade de objetivos, a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de técnicas específicas permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras.

Nos demais campos, promovemos, cheios de complacência, campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, na área da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social. Resistindo à idéia de planejamento econômico e financeiro, insinuamos, implicitamente, que se pode fazer educação sem dinheiro, animando campanhas de educandários improvisados e crenças ainda menos razoáveis de que toda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa "riqueza nacional".

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobrar os apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar tantas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranqüilamente aceito em sua ineficiência, porque a educação sempre foi isto, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro, acima de um *minimum minimorum* que torne a educação sempre possível e para toda a gente. Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total e generalizada inadequação entre meios e fins na escola. A isto é que chamo de concepção mágica da educação, que me parece a dominante em nosso meio como pressuposto inconsciente e base de nossa política educacional. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas, já chegamos àquele estágio social em que não oficializamos, não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climáticos...

Em educação, há que fazer o mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas, não deve ser sancionada tendo consequências legais. Este, o primeiro passo para que tais tentativas sejam realmente tentativas e tenham caráter dinâmico, tornando possível o progresso gradual das escolas, desse estágio mágico até o estágio lógico ou científico, em que meios adequados produzam os fins desejados.

A escola primária entre nós encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por esse motivo, chegou a ser uma escola de razoável autenticidade. Se hoje está perdendo esse caráter é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio o seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem o curso primário, o qual assim se isola e se desvaloriza socialmente.

É indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa que possui a escola primária, sem outro fim senão o dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa, e quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

É felizmente para isto que marchamos, à medida que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por

meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. Grande passo neste sentido foi a lei, já em vigor, de equivalência relativa entre o curso acadêmico e os cursos vocacionais.

Essa educação, nas primeiras seis séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, à preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola — em seus diferentes níveis — irá emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito de classificação social, dando a cada um o de que mais necessitar e mais se ajustar à sua capacidade, com o que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões do trabalho econômico e social, segundo as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Tal sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que o aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior, pelo regime de concurso. Não visa, entretanto, ao preparo para esse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a educação da criança, no período da escola primária, e a educação do adolescente, no da escola média.

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente e à civilização moderna e industrial em que a escola, no primeiro nível, vai iniciar as crianças e, no segundo nível, habilitar economicamente os jovens adolescentes brasileiros. Tal escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia — pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos.

Variações sobre um velho tema*

Lourenço Filho (1897-1970)
Ex-Diretor do INEP

Muito me honra o convite que me faz a Comissão Organizadora deste Congresso para que debata convosco problemas gerais da educação de adultos. Pouco ou nada terei de novo a dizer-vos, a vós, que por uma semana, com elevação de espírito, a esses problemas examinais em seus fundamentos e realizações práticas. Não obstante, devo agradecer-vos esta oportunidade de volver a velhas cogitações de meu espírito e às preocupações dos últimos anos em que exerci funções de administração escolar. Como não desconheceis, foi nesse tempo organizada uma campanha de ensino supletivo que ainda perdura, e à qual, de caso pensado, se deu o título de Campanha de Educação de Adultos. Depois, penso que será útil conferir convosco idéias e impressões, num debate franco e cordial, sobre erros e acertos, projetos e aspirações, desse já alongado trabalho do Ministério da Educação, de serviços estaduais e entidades privadas, que à matéria se têm devotado.

Tenho por tudo isso a impressão de que não inicio convosco uma conversa, mas a de que a estou reatando. A cada passo terei mesmo que conter-me para que não dirija ao auditório expressões como estas: "Como já vos afirmei" ou "Como dantes já vos dizia"... Desculpai-me se assim for levado a fazer, uma ou outra vez, pois na ida-de provecta, o espírito se compraz em voltar ao passado, numa tentativa de explicar e explicar-se. Ademais, não posso deixar de reconhecer, entre os presentes, fisionomias familiares de companheiros daquela jornada que, na luta de educar adultos, a esta altura podem ser considerados como os da "velha guarda".

Educação e mudança social

Eu disse "educar adultos". Há, nesse objeto, mais que o que verbalmente aparece expresso. Quando educamos adultos, fazemos mais que isso. Um dos lemas da campanha do Ministério, e que talvez aqui tenhais recordado, era este: "É ainda por amor às crianças que devemos educar os adultos". Essa forma de dizer talvez fosse nova nas palavras; mas a idéia, essa, era antiqüíssima. Há mais de vinte séculos, Platão dissera o mesmo, ao afirmar que "a educação dos jovens pressupõe a educação da cidade", isto é, a de todo o povo.

Na forma de processo social, a educação se dá como comunicação de idéias, técnicas, conhecimentos e aspirações, de parte das gerações maduras às menos amadurecidas. Em consequência, não se educam as crianças senão nos modos e na medida em que os mais velhos tenham sido educados. A conclusão representa uma dessas verdades simples e sólidas que podemos tomar como ponto de partida para mais acuradas reflexões.

* Conferência lida na sessão de 15-7-1958 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Foi publicada originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 30, n. 17, jul./set. 1958, p. 30-45.

A primeira delas pode ser comparativa: a do confronto entre condições das sociedades simples e calmas do passado e as das sociedades de hoje. Outrora, a vida coletiva só muito lentamente mudava, e, em consequência, poderia a educação contentar-se em reproduzir o tipo social pré-existente. Bastavam os costumes e as tradições, as velhas formas e fórmulas de conviver, cogitar e produzir. Isso justificava, antes de tudo, uma pedagogia autoritária, no lar, na escola, nos centros de trabalho; e justificava também que a educação de centros formais, como as escolas, apenas se destinasse a grupos privilegiados, segundo a estrutura social vigente.

Bem sabemos que hoje não é assim. A primeira revolução industrial, a dos fins do século XVIII, começou por mudar a vida social nos mais velhos países da Europa; a segunda, consistente em aplicar a grande tecnologia não só aos meios de produção, como aos transportes e à circulação das idéias, estendeu a mudança a todo o mundo, levando todos os povos a uma precipitada transformação.

Aqui, como em toda parte, agora vivemos sem calma nem tranqüilidade, e a tal ponto que as velhas gerações estão perplexas no que devam fazer para educar os filhos. Vivemos numa época de transição, e transição, em grego, se dizia *crise*. Atravessamos, portanto, uma época crítica, em que velhos hábitos e técnicas têm de alterar-se, ou de ceder o passo a outros e diferentes padrões de conduta. Não se faz necessário descrever essa rápida mudança por todos os seus aspectos, nem isso seria aqui possível. Valerá a pena, porém, destacar três deles, dos mais diretamente relacionados com problemas centrais explícitos ou implícitos do programa deste Congresso.

O primeiro é o da transformação dos métodos, formas e objetivos do trabalho. A produção é hoje muito mais diversificada que dantes, e amanhã o será ainda mais que hoje. O trabalho atual reclama uma preparação diversa daquela contida nos velhos costumes, e, inevitavelmente também, preparação que facilite a velhos e moços uma readaptação a essas novas maneiras de produzir. Lançai a vista pelo movimento escolar do mundo e vereis como os sistemas de educação se têm expandido e se expandem; e como a escolaridade obrigatória tende a alargar-se, alcançando já agora, não em um, mas em muitos países, a idade de 15, 16 e até 18 anos, tocando a idade adulta.

Notai depois que esse movimento é mais acentuado, sempre, nos países em que a produção mais se transforma. A difusão da educação pública acompanha por toda a parte a industrialização. Mostram assim os fatos que, em face das necessidades, o Estado é chamado a ter maior ingerência na formação das novas gerações precisamente porque a educação familiar, ou a dos simples costumes, já não se mostra suficiente. De início, sentiu-se a necessidade de estender aquela educação formal, dantes ministrada só às classes privilegiadas, a todo o povo: a leitura, a escrita, os rudimentos do cálculo; depois, alguma coisa se deveria acrescentar quanto às ciências e às artes; recentemente, também a preparação para o trabalho nas variadas formas e ramos do ensino médio.

Vejamos agora o segundo aspecto. Nessas novas circunstâncias, a antiga estrutura social devia romper-se, simplesmente porque a tal movimento outro se seguia: o da **mobilidade social** no sentido vertical, ou a de uma rápida passagem de indivíduos e grupos de uns degraus da escala econômico-social para outros. Mudança social significa especialmente isso: uma ruptura dos quadros de estratificação das classes, por variação súbita da intensidade do processo de mobilidade, ascendente e descendente.

Em nosso país, estamos assistindo a uma violenta mudança desse gênero. Ainda em recente estudo, o eminente Professor Robert Havighurst, do Centro de Pesquisas Educacionais, arrola alguns dados comparativos que merecem a maior atenção. Ele aí compara as profissões da presente população brasileira, indicando as que se mantiveram estáveis, as que se moveram para cima, ou para baixo, nos últimos tempos; e documenta (embora algumas amostras de que lançou mão não sejam de todo perfeitas, como ele próprio observa) que menos de metade de nossa gente, nas idades de 30 e mais anos, mantém-se estável na sua classe. A mobilidade ascendente é agora, no

Brasil, consideravelmente maior que a que se observa nos Estados Unidos. Lá é de 33%; aqui, de 40%. Como seria de esperar, nossa mobilidade **descendente** é menor: aqui, 12%; naquele país, 17%.

Ora, esse aspecto da dinâmica social traz como consequência um terceiro. É o da variação precipitada dos quadros políticos, daqueles que detêm o controle social, com a participação forçada nos negócios públicos, e na vida cívica em geral, de um número cada vez maior de pessoas, estejam ou não devidamente preparadas para isso. Maior número a decidir nas questões de interesse comum significará sempre, em tese, maior justiça social, e, portanto, maior progresso moral. Mas isso, em tese. Na prática, e sobretudo nos momentos de crise (quer dizer de transição rápida) assim não o será, dado que as decisões, em muitos campos de interesses comuns, podem exigir soluções técnicas, muito delicadas, em que o número por si só não garante a excelência da decisão.

O processo de decidir em grandes grupos não preparados é sempre influenciado por fatores emocionais, perturbadores do pensamento calmo e refletido. Nem por outra razão, já há quase quarenta anos, Ortega y Gasset, num livro que ainda hoje se pode ler com proveito, fala-nos de uma "rebelião das massas", tomando essa expressão em sentido algo pejorativo, sobretudo quando por esses mesmos caracteres emocionais define o que chamou o "homem da massa". Numa imagem simples ele o retrata, dizendo que esse homem é o que, em face da escassez de pão, invade as padarias para destruir-lhes as máquinas. Não há muito, e repetidamente, diante de dificuldades de transporte, vimos aqui, na Capital da República, o ataque popular aos veículos com a sua consequente destruição...

Duas filosofias sociais

Não nos detenhamos, porém, nos casos particulares. Tudo quanto vos lembrei terá servido apenas para evidenciar que o problema da educação de adultos não é, como pensam alguns, uma invenção de pedagogos desocupados. Na verdade, ele se apresenta como uma grave e séria questão de nossa época, pelo que pede em recursos, e pelo que reclama quanto à reinterpretação dos quadros e valores da cultura.

De forma esquemática, essa reinterpretação tem conduzido a duas filosofias sociais antagonicas. Uma delas é a do pensamento totalitário; e a outra, a do revigoreamento do pensamento democrático. Nos regimes fascista, nazista e assemelhados, procura-se atingir a jovens e adultos por processos maciços de propaganda. O seu ponto de partida teórico é o de que, nos momentos de crise, deve caber a decisão a um grupo minoritário que se julgue mais capacitado para debelar essa crise, cabendo-lhe o direito de impor idéias, pela persuasão quando possível, ou pela força se necessário. São conhecidas as consequências desse modo de ver em relação à educação para que tenhamos de repisá-las, pois que, mesmo nela, os processos de força acabam por dominar.

O outro pensamental parte da idéia de que se faz necessário, e de que será sempre possível, estender a todos, inclusive aos adultos, oportunidade que os levem a meditar e a entender a mudança social, e suscitar-lhes o desenvolvimento mental e social, com a readaptação de velhas idéias aos novos problemas da vida social. É evidente que a filosofia educacional aqui será inteiramente diversa, no que diga respeito a cada indivíduo. No primeiro caso, são os homens considerados como instrumentos para os fins do grupo, ou do Estado. No segundo, já não será assim. Cada homem é considerado como um fim em si mesmo, razão por que será necessário respeitar-lhe a personalidade.

Os conceitos de estrutura social, mudança social e processo educacional são assim inseparáveis uns dos outros. E o fato mais característico do pensamento pedagógico de nossa época é, precisamente, o de que a educação, em face da mudança social

vigente, obriga a uma nova atitude em relação à educação e reeducação do contingente adulto das populações.

Notai que houve cuidado em lembrar-vos que a apresentação do assunto é aqui feita de maneira apenas esquemática. Foi indicada uma tese e a sua antítese, maneira de pensar que nem sempre retrata a realidade. Entre uma e outra, há gamas ou nuances, cujo estudo nos desviaria do tema principal. Note-se apenas que o próprio nome **democracia** tem muitas conotações, razão por que freqüentemente a ele adere um adjetivo: **democracia liberal, social, econômica**, ou o que mais seja. Entre umas e outras dessas concepções há sempre maior ou menor porção destes ingredientes substanciais: supremacia do indivíduo e livre concorrência; e supremacia do grupo, admitindo-se coloridos diversos que podem partir de um socialismo de estado mitigado, até às formas extremas do regime totalitário.

Não obstante, o que a observação histórica nos mostra é que, nos países de maior tradição democrática, a pré-excelência da idéia de livre formação individual, ou de uma formação tão livre como possível, tem prevalecido. Nesses países, antes que em outros, desenvolveram-se as realizações da educação popular, primeiramente em escolas para a infância; depois, em instituições para a juventude; e enfim, a de mais amplas e generalizadas oportunidades para a educação de adultos. Não será difícil concluir, portanto, que a educação de adultos é um recurso, ou uma técnica de vida social, que se gerou e tem progredido nos países de verdadeira vida democrática.

Mas, ainda aqui será preciso distinguir. Países há, de instituições políticas classificadas como democráticas (voto, expressão representativa de governo, temporariedade dos indivíduos no poder), com satisfatória preparação do povo para que exerça seus direitos e obrigações, e, assim, para que exista um estilo de vida realmente democrática. E países há em que uma forma chamada "democrática" é instituída, isto é, produzida por um grupo guiado por elevados ideais, sem que, no entanto, um sistema orgânico, ou autêntico, tenha sido alcançado.

Queiramos ou não, voltamos ao ponto de partida, como numa petição de princípio: para que exista democracia é preciso um povo educado; e para que se eduque o povo, será necessário que vigorem instituições democráticas, as quais, para legítima expressão, têm de apoiar-se numa população devidamente preparada para isso.

Como solver o dilema?...

Não será ele solvido por meras considerações teóricas ou aspirações de natureza romântica. A educação do povo ou se exerce, como se exercia nos grupos estáveis e de lenta mudança no passado, pela transmissão de idéias e sentimentos das gerações mais velhas às mais novas; ou será preciso que órgãos detentores do controle social, como o Estado, a Igreja, os do trabalho, assumam um papel de maior compreensão em face dos graves problemas atuais e futuros. Entre todas, as instituições do Estado têm tido ascendência nesse processo.

E, então, caímos em outro dilema. A difusão da educação pública custa dinheiro; mas o dinheiro do Estado não é senão o dinheiro arrecadado ao povo. Logo, a ação educativa do Estado estará sempre na dependência da capacidade produtiva do próprio povo, ou dos recursos e da capacidade que ele tenha para criar a riqueza. Não há fugir daí.

Economia e educação

Como regra geral, os países de maior nível de educação são os que mais produzem *per capita*. A educação é um processo longo e extenso, dá-se no tempo e no espaço, exige continuidade e organização, responde às exigências de série e sistema. Bons sistemas de educação pública subentendem capacidade de produzir, ou a de criar a riqueza de maneira estável e contínua.

No período de 1952 a 1954, segundo o relatório estatístico das Nações Unidas, os Estados Unidos da América do Norte tiveram uma renda média, anual, por habitante, de 1870 dólares; nós, no Brasil, nos contentávamos com a de 230 dólares, ou seja, a de apenas um oitavo daquela. No mesmo período, a Austrália produziu 950 dólares por habitante, e a Inglaterra, 850. Isso não explicará tudo, mas explicará muita coisa. De fato, os Estados Unidos mantinham naquela mesma época 31% da população entre 18 e 21 anos nas suas universidades; nós, 1,5%. Na escola secundária, levavam os norte-americanos 81% de sua população entre 14 e 17 anos; nós, 12%. Na escola primária, a quota americana era de 98%; a nossa era de 62%. Faça-se o mesmo cotejo entre os vários Estados do Brasil, e ter-se-á resultado similar.

Sim, isso pode explicar alguma coisa. E tanto o explica que, ao encarar o problema da educação do mundo, como também o de outras expressões de normalidade na via social, são os especialistas levados a dividir as nações, ou os povos, em dois grandes grupos: os "desenvolvidos" e os "subdesenvolvidos". Os índices econômicos, nuns e noutros, apresentam alta correlação com os índices educacionais, e, em consequência, com os da própria estrutura social, ou os da distribuição da população pelas várias classes econômico-sociais.

A análise das razões fundamentais da distinção entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é complexa. Há a considerar fatores demográficos, de posição geográfica e proximidade de mercados consumidores, de transporte, de natalidade diferencial. No entanto, um índice entre todos assume feição dominante: é o da distribuição da mão-de-obra, ou da capacidade dos homens em produzir bens de consumo, em poupá-los e replicá-los em empreendimentos produtivos.

Numa análise que, a esse propósito, fazem os economistas, encontramos base para a consideração de importantes problemas relacionados com os da educação. É a distinção das atividades em tipos primário, secundário e de serviços intermediários. Primárias são as atividades agrícolas, de mineração e indústria extrativa; secundárias, as de manufatura e produção industrial, em geral; atividades terciárias, ou intermediárias, são as do comércio, transporte e administração, nestas incluídos os serviços públicos.

Quando as atividades primárias se exercem por processos rudimentares, absorvem uma quota muito elevada da população, a qual ou só produz para si, numa rudimentar agricultura de subsistência, ou produz insignificante excedente. Atentai para estes dados: enquanto nos Estados Unidos há apenas 14% de pessoas no campo, para produzir os alimentos delas e os da restante população, aqui no Brasil (embora tenhamos melhorado nos últimos vinte anos), há, ainda, 66%. Isto quer dizer que, no primeiro caso, um homem do campo produz para a alimentação de seis homens da cidade, ao passo que, no Brasil, ainda se faz necessário mais de um homem do campo para alimentar a cada homem da cidade.

O problema assim mais se aclara. Começamos a compreender que o trabalho por si só não basta, mas que o tipo e as técnicas de produção têm a maior importância na produção da riqueza, e, portanto, na estrutura da vida social; e, portanto, no exercício da vida democrática; e, portanto, na possibilidade de ampliar-se a educação.

E quem produz, ou quem detém, a cada momento, a capacidade de produzir? Por condição biológica e até mesmo por definição legal, os maiores de 18 anos, ou os adultos. Entre os 14 e essa idade, admite-se o trabalho do menor, como aprendiz. Logo, uma ação direta, para efeitos menos demorados no sentido da elevação da capacidade de produzir, nos países subdesenvolvidos, terá de considerar, e com a maior seriedade, a essas duas faixas de idade: a dos adolescentes e a dos adultos, a fim de proporcionar-lhes elementos de maior capacidade de trabalho.

A educação de base: crianças e adultos

Isso não significa que, nos países subdesenvolvidos (e o Brasil neles, infelizmente, está incluído), não se deva dar toda a atenção à educação das crianças. Esse as-

pecto da questão é inteiramente pacífico. O problema (e aqui desculpai que vos diga, “como tantas vezes tenho repetido”) não está em que se trate disto ou daquilo. Não. O problema está em tratar disto e também daquilo, ou seja, da educação das crianças e da educação de adolescentes e adultos, conjuntamente. Daquelas porque, não estando na idade produtiva, maior tempo delas poderá ser consumido em sua preparação, ou na exercitação e desenvolvimento de suas capacidades; e destes, porque, ainda para dar educação àquelas, precisamos de riqueza, e a riqueza só se obtém com homens capazes, que hajam recebido ao menos educação fundamental, ou “educação de base”, que os torne capazes de se ajudarem a si mesmos, bem produzindo, ou produzindo mais que o de que precisem para a sua subsistência, logrando assim condições de progresso individual e social.

Os dois aspectos tanto se solidarizam que criou a UNESCO, como não desconhecis, uma expressão comum, **educação de base**, para significar nos países subdesenvolvidos esse esforço conjunto; ou seja, tanto dirigido ao ensino da infância, como o que alcance àqueles supletivos e adultos que não hajam recebido educação nas idades próprias. Afinal de contas, **educação de base significa isto e aquilo.**

Que essa necessidade de educar adultos tem sido premente nestes dez anos da campanha brasileira, e que ainda continuará a sê-lo, por dilatado tempo, diz a própria manutenção de seus serviços, apesar de todos os tropeços, e a visão menos esclarecida de muitos. Uma sociedade, mesmo em países subdesenvolvidos, paga pelo que recebe. Pode pagar mais do que recebe, por prazo limitado; não, porém, por prazo superior a um decênio. Seria irrisório dizer a vós, pois estais com a tarefa nas mãos, que os serviços do ensino supletivo, por todo esse tempo, e por todos os recantos do país, terão decorrido com a mais perfeita normalidade e eficiência. Sabemos que não. Sabemos que, apesar de todos os cuidados do Ministério da Educação, dos serviços regionais e do empenho sincero de autoridades locais e de entidades como as da Igreja, nem tudo se terá passado de maneira perfeitamente concordante com os planos, propósitos e métodos desejáveis. **Mas também assim se passa, infelizmente, com o ensino dado às crianças.** Na grande média, os cursos supletivos não têm sido melhores nem piores que as escolas primárias comuns. Ainda assim, têm eles sido úteis como instrumentos de educação de base, contribuindo para ajustar e reajustar adolescentes e adultos que, de outra forma, ficariam ainda mais à margem da vida social organizada.

Ainda há poucos dias, a uma ilustre comissão deste Congresso, que me deu a honra de visitar, tive ocasião de mostrar como exemplo, entre muitos outros, um relatório firmado pelo esclarecido professor Altenfelder Silva, da Escola de Sociologia e Política, de São Paulo, e que se incumbiu da análise da situação educacional em comunidades do Vale do São Francisco. Depois de evidenciar as várias razões da ineficiência do ensino público estadual, em determinada localidade, ele não hesita em afirmar: “A única escola com funcionamento regular era uma escola supletiva”. E as razões disso também vêm lá apontadas. É que, apesar de todas as dificuldades, que não desconhecemos, o ensino supletivo apresentava-se como de feição mais funcional aos habitantes da região que o ensino destinado às crianças.

Documentos similares, que atestam também maior interesse dos pais e parentes pela educação escolar das crianças, quando inscritos em cursos supletivos, justifica aquele lema da Campanha: “Ainda por amor às crianças, é que devemos educar os adultos”.

Mas, ainda por outro aspecto, a questão pode e deve ser focalizada. É o da migração de consideráveis grupos de população que deixam regiões de ensino primário menos difundido, em particular as do Nordeste, em demanda de regiões de trabalho de nível mais alto, como as de estado do Sul. Em três trabalhos oferecidos a este Congresso, pelo menos, sei que a questão está documentada: na minuciosa e ilustrativa análise apresentada pela Comissão Municipal de Educação de Adultos da grande ci-

dade de Santos, Estado de São Paulo, e que foi preparada pelo Prof. Agnaldo Dutra; na comunicação sobre o movimento geral de todo esse Estado, redigida pelo educador e escritor José Camarinha; e numa bem elaborada tese do Prof. Antônio de Veiga Freitas, do Departamento de Educação de Adultos do Distrito Federal. Em São Paulo, o contingente de alunos de ensino supletivo é constituído por jovens e adultos procedentes das regiões nordeste e leste, numa taxa que orça por 70%. No Distrito Federal, por taxa ainda mais elevada e com a maior parte dos alunos entre 18 e 30 anos. Aí está uma demonstração do papel útil da campanha no suprir deficiências de preparação para o trabalho, pois são as exigências do trabalho que conduzem esses homens à escola.

Em vários estados, em atenção ao plano da campanha, tem-se experimentado com excelentes resultados alguma coisa mais direta, com os chamados "centros de iniciação profissional". De informações, que já há algum tempo pude compulsar, pareceram-me de especial relevo as realizações do Estado de Pernambuco, resultantes sobretudo dos esforços de uma educadora, cujo nome declino com especial admiração, a Sra. Maria Elisa Viegas. Realizações similares se têm feito em outros estados.

Mesmo que a fase inicial da campanha só haja valido para fazer regredir a taxa geral de analfabetismo, como o depõem os serviços estatísticos (reconhecendo a influência da campanha na diminuição da taxa de 57%, em 1940, para 50%, em 1950); ainda assim, valeria a pena o esforço despendido. Valeria, porque a aquisição embora rudimentar da leitura e da escrita põe ao alcance de cada indivíduo um instrumento útil à adaptação social e ao seu desenvolvimento geral. Não é que, por si só, o domínio da leitura realize milagre. Mas esse domínio, quando o ambiente social o esteja solicitando, força à aquisição de mais e melhor esforço de aperfeiçoamento através da leitura. Ora, essa é, precisamente, a situação de várias regiões do país, no atual momento, em que complexas formas de trabalho industrial reclamam a leitura e a escrita, e, com ela, mais variadas informações sobre as atividades profissionais e sociais em geral.

Isso o reconhecem os economistas modernos. Assim, Gunnar Myrdal, em seu recente livro *Solidariedade ou desintegração*, não hesita em escrever o seguinte: "Algo de importância capital para a integração espiritual da nação e do mundo ocorre ao homem do campo, quando ele se habilite a ler os nomes das ruas ao visitar a cidade, e comece a soletrar o jornal local; e, em especial, quando esse processo vá adiante, e o camponês tenha fácil acesso a material de leitura adaptado à sua compreensão. Toda educação mais avançada — na vida cívica, em matéria de higiene, de métodos racionais de produzir, etc. — torna-se impossível sem essa condição fundamental de alfabetização. Iniciar um programa de desenvolvimento num país qualquer, sem que os habitantes aprendam a ler, significará, no meu entender, tentativa frustrada".

A comprovação dessa verdade pode ser evidenciada até pela produção editorial do país, nestes últimos tempos. Até há bem pouco tempo, entre nós, como nos demais países da mesma formação, o livro era um instrumento de prazer, destinado a poucos, ou a uma clientela requintada. Hoje, o livro e o folheto estão se tornando instrumentos de trabalho, como se pode ver pelo florescimento de coleções de pequenas brochuras sobre técnicas profissionais, inclusive as das zonas rurais. Pode ser apontada, como exemplo, a coleção "ABC do Agricultor". E, nesse sentido, a iniciativa recente do Departamento Nacional de Educação, superiormente dirigido pelo professor Heli Menegale, abrindo um grande concurso para a produção de pequenos textos, os mais variados, e destinados a recém-alfabetizados, merece os maiores aplausos.

Alfabetização e nível mental das populações

Mas há, em relação ao efeito da leitura e da escrita, outro aspecto fundamental que as modernas pesquisas da psicologia têm revelado em vários países, embora nunca

tivesse sido considerada para todo o conjunto de um grande país subdesenvolvido. É ele o da influência da leitura e da escrita no desenvolvimento mental, em geral, quer das crianças, quer de adolescentes e adultos. Pois bem, a esse propósito, posso trazer-vos uma revelação.

Está em fase final uma importante investigação desse gênero, realizada aqui mesmo, no Brasil. Trata-se de trabalho iniciado há cerca de quatro anos sobre a inteligência nacional, levada a cabo por esforços conjuntos do SENAC, do SENAI, do INEP e do IBECC, tendo recebido também colaboração de outras entidades. Abrange ela a todos os estados, pelo moderno processo de amostragem; a grandes e pequenas cidades e zonas rurais; a ambos os sexos; às idades entre 6 e 60 anos; às diferentes profissões, tanto as dos pais como as dos examinandos, quando adolescentes e adultos; e compreendeu, enfim, segundo as proporções reveladas pelo recenseamento de 1950, metade de alfabetizados e metade de analfabetos.

Para esse efeito, o instrumento de avaliação empregado não poderia ser um teste verbal, ou prova que exigisse leitura e escrita; empregou-se, por isso, um teste à base de desenhos, com indicações também pictóricas, uma das quais deveria ser indicada como solução com um simples sinal de lápis. Para os especialistas em psicologia, que os há também neste auditório, bastará dizer o material empregado consistiu de testes similares aos das "matrizes progressivas". Foram esses testes organizados pelo Dr. Pierre Weill, que até há pouco tempo chefiou os trabalhos de psicologia aplicada do SENAC, e por ele e outros aferidos muito cuidadosamente. Dessa forma, isto é, excluindo-se a leitura e a escrita, ou empregando-se um teste não verbal, pôde-se avaliar o nível mental atingido tanto por alfabetizados quanto por analfabetos.

Quais os resultados?... Serão eles publicados extensamente dentro em pouco. Desde já, no entanto, posso adiantar-vos que as duas curvas de desenvolvimento obtidas através das idades, de 6 a 60 anos, revelaram resultados que demonstram uma enorme diferença não só quanto ao nível alcançado, com evidente superioridade para os alfabetizados, como ainda, o que é muito significativo para a tese da utilidade do ensino a adolescentes e adultos analfabetos, uma notável diferença de fisionomia entre as duas curvas.

Em termos gerais, os resultados assim se apresentam:

1. As médias, ou normas de idade mental, obtidas com os alfabetizados, situaram-se sempre em valores mais altos que o dos analfabetos, nas mesmas idades cronológicas;
2. Nos alfabetizados, a curva de desenvolvimento desenha-se em três fases claramente distintas: uma elevação constante, de ano para ano, dos 6 aos 16 anos, com forte acréscimo dos 6 aos 11 anos, e acréscimo relativamente menor até os 16 anos; uma quase estabilização entre os 16 e os 28 anos; e uma lenta diminuição depois dessa idade, com declínio progressivo até os 60;
3. A curva dos resultados obtidos com os analfabetos apresenta, porém, não só uma posição inferior, como esta outra fisionomia: elevação sensível de valores dos 6 aos 10 anos; mas, praticamente, os valores aí estacionam até os 25, quando já começa a regressão até a idade final pesquisada.

Para os que conheçam pesquisas desse gênero tais resultados nada têm de surpreendente. Mas a sua importância para nós, brasileiros, não por isso deixa de ser menor. Da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo, como ainda se viu no recenseamento de 1950, metade de toda a nossa população, significa que perdemos também metade do bem mais precioso com que um país qualquer pode contar para a sua organização e progresso, que é o desenvolvimento mental, ou a capacidade de inteligência de sua gente.

Esses dados, ao serem publicados, com a abundante documentação em que se apóiam, obrigarão a pensar os que, sem maior informação sobre o assunto, afirmam

que de pouco ou nada vale alfabetizar adolescentes e adultos. Ainda que, em relação a casos individuais, assim possa ser afirmado, o mesmo não se poderá dizer em relação a grandes grupos. O ideal, para normalidade do desenvolvimento mental, será que a aquisição da leitura e da escrita se faça na infância; mas, quando isso não tenha sido possível, por motivos individuais e sociais, tal aquisição corresponde a um bem, e bem precioso, ainda na adolescência e na idade adulta.

Mas a educação de jovens e homens feitos não se deverá limitar a esse aspecto rudimentar, poder-se-á objetar. É claro que não. E isso tanto se pode dizer para os que tenham frequentado escolas primárias na infância, como para os demais. Bem minuada seria a nossa vida social se ela tivesse de se desenvolver, entre adultos, com o que os indivíduos tivessem aprendido no curso primário; e, sobretudo, em escolas da espécie que possuímos, em sua maioria. Numa época de transição ou mudança, como a que vivemos, esse argumento ainda assume maior e mais dramática significação.

Aspectos mais amplos da educação de adultos

Se bem recordais, comecei esta palestra dizendo que, há dez anos, ou pouco mais, o Ministério da Educação lançou uma campanha de ensino supletivo, a que se deu, “de caso pensado”, o título de Campanha de Educação de Adultos.

Por que “de caso pensado”?... A expressão supõe certa malícia, ou segunda intenção. “De caso pensado”, porque o que se desejava alcançar era o importante e essencial, através do urgente e imediato. A educação de adultos não se resume em suprir deficiências, mas também em alargar e aprofundar as oportunidades educacionais naqueles que já não freqüentem escolas. Contudo, onde quer que graves deficiências existam, deverá haver prioridade em saná-las, mesmo por um imperativo constitucional em matéria de educação.

Uma grande dificuldade em tratar problemas políticos e sociais, diz Paul Valéry, é o de confundir-se a noção de ordem de importância dos problemas com a noção de ordem de sua própria urgência, ou sucessão orgânica. Se o ilustre Sr. Ministro Clemente Mariâni tivesse pretendido, em 1947, criar todo um sistema de educação de adultos no sentido mais extenso do termo, muito possivelmente a iniciativa se teria encerrado com a sua administração. Assentado, porém, que a Campanha devesse compreender um programa a **breve-termo**, e outro a **longo termo**, que encontrasse as suas raízes no primeiro, concorreu decisivamente para fazer vingar o conceito da **educação de adultos**, que não se reduz à recuperação de grupos analfabetos. E concorreu também para acentuar a consciência da gravidade do analfabetismo como problema social, assunto agora posto a uma nova luz, nos “projetos-pilotos” mandados executar em vários pontos do país pelo eminente Ministro Professor Clóvis Salgado.

Sim, educação de adultos, no sentido mais amplo, envolve a eficiência profissional; a compreensão da vida econômica; a participação na vida cívica com perfeito senso de responsabilidade; a disposição de melhor cooperar para o progresso da comunidade; e, com isso, e através de tudo isso, o desenvolvimento geral, para melhor expressão de personalidades livres e conscientes. Esse é, na verdade, o grande ideal para a formação de todos, numa sociedade democrática.

Para isso, a ação do Estado pode concorrer, já não agora tão-só por ação de instituições escolares, mas mediante serviços de difusão cultural, como bibliotecas e museus, exposições e concertos; e mediante recursos mais complexos, ligados até à reorganização de comunidades. Não poderá, porém, a ação estatal abranger a todos, ou a todos regulamentar, mesmo porque muitos deles decorrem do direito democrático de associação para fins lícitos e do direito de livre expressão do pensamento. Observe-se que, neste particular, não de agora, mas desde muito, esplêndidas realizações do gênero têm entre nós existido, e existem. Muitos grupos e associações realizam edu-

cação de adultos, muitas vezes até sem que o saibam, como Monsieur Jourdain exercitava a prosa...

Associações culturais e religiosas; sindicatos, quando bem orientados; clubes dos mais diversos, sejam desportivos, literários e dramáticos, que ensinem a recreação; centros de orientação profissional; cooperativas; obras de serviço social: muitas das grandes realizações do SESI, do SENAI, do SENAC e do SESC; cursos por correspondência, quando idôneos; e até mesmo clínicas de recuperação a doentes de longo estágio em hospitais, e serviços educativos destinados a presidiários — todos desempenham, ou podem desempenhar, funções de educação de adultos.

A enumeração desses elementos, ou tipos de entidades, não significa que se deva pensar em enquadrá-los em quaisquer planos de controle oficial, ou burocrático. Seria tentar reduzir uma esplêndida floração de liberdade em oposição ao próprio sentido de uma sã filosofia na matéria.

No que se poderá pensar, isso sim, e com excelentes resultados, como se tem feito em outros países, é criar núcleos de entendimento entre eles, com o sentido de maior difusão de suas atividades, auxílio técnico de especialistas, e coordenação de programas comuns. O que colateralmente pode e deve fazer o Estado é incentivar, estimular e esclarecer, como aliás em muitos domínios já o tem feito, e continua a fazer.

Sugestão final

Considerando essa situação e o conjunto de problemas da mudança social, dantes referidos, ousou lembrar (se é que a idéia aqui não tenha surgido) a criação, por iniciativa deste Congresso, de uma "Associação Brasileira de Educação de Adultos". Seria uma instituição livre, embora pudesse e devesse manter com o Ministério da Educação as melhores relações de entendimento e cooperação.

Em primeiro lugar, tal associação seria como a prolongação deste Congresso, ou a vibração permanente de seus ideais, na pregação e aprofundamento dos estudos técnicos da matéria. Seria depois a difusão deles por todo o país. Lembremo-nos que uma reunião de estudos, como este Congresso, importa em grandes despesas, deslocamento de pessoas, cessação de outras atividades, e que, por isso mesmo, não pode ser repetida a prazo curto. Entre o primeiro, realizado em 1949, e este, segundo, medearam nove anos. Pois uma das funções da Associação poderia ser também a de reuniões regionais e nacionais, mais amiudadas.

A vantagem essencial seria, porém, a de manter unidos homens e mulheres, educadores de ofício ou não, para permanente exame das necessidades da educação de adultos, aperfeiçoamento de seus métodos e desenvolvimento de suas múltiplas feições, com a comunicação delas a muitas entidades, que já fazem algo de importante, mas mais e melhor poderiam fazer, se uma consciência pública mais esclarecida existisse a esse respeito.

A Associação, é evidente, deveria ser como que a federação de núcleos regionais, e até mesmo locais (quando de grandes cidades). Será preciso pensar em pessoas e grupos de pessoas, espalhados por todo este imenso país, os quais, desejando fazer, nem sempre encontram eco para o seu esforço. Sentem-se desencorajados, porque se sentem sós. A "Associação" lhes estaria dizendo, a cada instante: "Não, não estais sós!"

Não importa que a agremiação comece com modéstia e que, a princípio, a poucos reúna. Mas, ou muito me engano, ou ela se tornará dentro em breve uma prestigiosa entidade, que poderá, além de desenvolver um programa positivo, obstar a muitas formas de deseducação e de dissolução da juventude. Será preciso dizer as coisas, co-

mo as coisas são. Por falta de educação de adultos, há publicações obscenas para adolescentes; há revistas que desenvolvem verdadeiros cursos de introdução à técnica do crime perfeito com constantes sugestões para a sua prática; há, sob a capa de música popular, sugestões, para a calaçaria e o vício, ridicularização do trabalho profissional honesto, e até, a dos próprios sentimentos familiares.

Ainda há pouco, num belo estudo que publicou, sobre situação similar em seu país, o educador americano Harold Benjamin escreveu: "As escolas procuram ensinar crianças e jovens a basear suas decisões em cuidadoso exame dos fatos; mas forças externas à escola ensinam-lhes a agir sob a base de lemas de propaganda, sem lógica nem verdade. As escolas visam ensinar o respeito pela personalidade; mas aquelas forças, de seu lado, ensinam-lhes o golpe, a maneira de obter dinheiro fácil, e insistem em que o dinheiro dá todo o êxito e poder. As escolas ensinam a cortesia fundada na sensibilidade natural do bom gosto; mas os jornais orgulhosamente lhes mostram a face contorcida de uma pobre mãe, no instante de ser informada por um repórter, acompanhado de um fotógrafo, que seu filho acabava de ser esmagado por um caminhão..."

Eis aí, num país de organização escolar desenvolvida, e muito maior controle social que o que temos, um grito de revolta justificado. Que devemos dizer nós, educadores brasileiros?...

Pois os educadores de adultos, se acaso reunirem numa associação, para trabalho comum, entidades como as dantes referidas, poderão, por si e por meio delas, mobilizar a opinião pública, criando assim uma censura de decência e bom-senso contra tais descabros.

"Deixem que os educadores eduquem, pelo amor de Deus!" poderá ser o seu clamor nacional.

Os educadores de adultos acreditam, por definição, no valor associativo, na força do exemplo, no poder da organização voluntária para a melhoria do homem.

Por que não tentar, como criação deste Congresso, a "Associação Brasileira de Educação de Adultos"?....

Aí fica, meus Srs., esta sugestão final, com os meus agradecimentos, muito sinceros, pela oportunidade que aqui me foi concedida, e por vossa atenção, tão generosa.

Universidade brasileira*

Esther de Figueiredo Ferraz
Ministra da Educação e Cultura

O Sr. Deputado João Faustino — Srs. Deputados, Srs. Secretários de Estado, Srs. Reitores de universidades, prezados Jornalistas, minhas Senhoras e meus Senhores: A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados declara-se sobremodo honrada neste dia com a presença da Sr^a Ministra da Educação e Cultura, Prof^a Esther de Figueiredo Ferraz, que aqui comparece para proferir palestra sobre o tema “Universidade brasileira”, atendendo, gentilmente, a convite que lhe fora formulado pela unanimidade desta Comissão e por iniciativa do Deputado Hermes Zaneti. Aos demais presentes que se dispuseram a atender ao convite para ouvir a Sr^a Ministra, quero, em meu nome pessoal e no dos demais membros da Comissão, apresentar as boas-vindas e os agradecimentos pelo comparecimento.

Nesta oportunidade, não poderia deixar de registrar que, ao aceitar o convite, S. Ex^a, a Sr^a Ministra, nos deu a maior prova de apreço não só a esta Comissão, como ao Poder Legislativo, que há muito vem carecendo de atitudes como esta, para o soerguimento do seu necessário prestígio junto à comunidade e à classe política brasileira. Além de educadora emérita, traz em sua bagagem a

experiência, a dedicação e a luta por um ideal maior, no sentido de ver realizados os anseios da educação brasileira. Conhece S. Ex^a, com inquestionável autoridade, todos os problemas da universidade brasileira e, ao ser convocada para o exercício da elevada posição de Ministra de Estado, deve ter, no seu íntimo, a satisfação de, permanecendo no cargo, tudo fazer em favor da solução desses problemas que desafiam a criatividade e a inteligência dos homens públicos do nosso país.

Convicto de que esta oportunidade que a democracia nos confere será útil aos interesses maiores da educação, formulo votos para que possamos desfrutar da inesgotável experiência de que é portadora a ilustre Ministra da Educação e Cultura.

Dito isto, tenho a honra de passar a palavra a S. Ex^a, a Sr^a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz.

A Sr^a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — Sr. Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Deputado João Faustino, Sr. Vice-Presidente da Comissão, Deputado Luís Ferreira Martins, Sr. Senador João Calmon, Presidente da Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, Sr. Deputado Nelson Marchezan, Líder do PDS, Sr. Professor Lafayette Pondé, Presidente do Conselho Federal de Educação, Magnífico Reitor Ernane Bayer, representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Sr. Coronel Sérgio Mário Pasquali, Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura, Srs.

* Depoimento prestado pela Sra. Ministra na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 8/6/83, com transcrição parcial do debate efetuado, destacando-se questões mais especificamente relacionadas ao tema da palestra.

Deputados, Srs. Reitores e Diretores aqui presentes, representantes da Imprensa, Senhoras e Senhores: inicialmente, quero agradecer ao Sr. Deputado João Faustino as amáveis palavras com que se referiu à minha pessoa. Agradecimento tanto mais sincero quando estou pessoalmente convencida de que não mereço, em rigor, palavras tão gentis. Aceito-as na medida em que estou aqui representando o magistério da nossa terra, não só o do ensino superior, mas o de todos os graus de ensino, este, sim, merecedor de todos os encômios, de todos os elogios e, de certa forma, da gratidão da pátria brasileira.

Desejo, antes de mais nada, externar a alegria e a excelente disposição de espírito com que atendo ao honroso convite formulado por esta Comissão de Educação e Cultura, por intermédio do seu ilustre Presidente, Deputado João Faustino, para me pronunciar sobre a problemática de nosso ensino superior. Quero mesmo dizer que, desde o dia em que fui empossada no cargo de Ministro de Estado da Educação e Cultura — isto, em agosto de 1982 —, sucedendo o ilustre homem público, hoje Ministro-Chefe da Casa Militar, Rubem Ludwig, ansiava por esta oportunidade, que me permitiria uma troca de idéias com os nobres integrantes da Comissão sobre temas que a todos nós igualmente interessam e que dizem respeito à nossa educação universitária: como se acha ela hoje realmente estruturada; qual o seu perfil; que objetivos persegue; a que princípios teóricos ou práticos se subordina; como funciona em termos de quantidade e, sobretudo, de qualidade; que recursos absorve, por parte dos poderes públicos, especialmente da União, das empresas, da iniciativa privada e da comunidade em geral; que problemas principais enfrenta no momento e como estão eles sendo equacionados e resolvidos; como está provando, bem ou mal, a chamada reforma universitária, iniciada em 1966 e

1967, tendo por objeto, então, apenas a universidade federal, e prosseguida depois para abranger todo o ensino superior, graças à Lei nº 5.540, de 1968, e ao Decreto-Lei nº 464, de 1969; a que modificações se deveria acaso submeter o nosso sistema de ensino superior para bem atender às necessidades do país, máxime as impostas pela atual conjuntura política, de um lado, e econômico-financeira, de outro; e, finalmente, quais as tendências que hoje se verificam no que tange ao tratamento a ser dispensado ao ensino superior.

Ao sublinhar a conveniência de encontros como este, ao render aos Srs. Parlamentares as minhas homenagens, quero, desde logo, observar que em matéria de educação a presença do Legislativo se faz sentir, não apenas — e talvez nem mesmo principalmente — no plano do legislar propriamente dito, mas também e sobretudo no plano político, no de acompanhar a atividade de administração, tendo em vista chamar-lhe a atenção para as realidades e necessidades nacionais, regionais ou locais: reclamar soluções para os problemas pendentes; criticar a administração no sentido etimológico e grego da palavra, de separar o joio do trigo, de distinguir o certo do errado, o bom do mau, aplaudindo a administração, se ela fizer jus a aplausos, e censurando-a, se merecer censuras; enfim, estar atento ao desempenho da administração, zelando por que se não desvie da boa rota, que é aquela que conduz à satisfação dos reais interesses da educação e, mais ainda, do próprio país.

Realmente, em termos legislativos, dir-se-ia que é discreta, mas nem por isso menos importante, a atividade da União. Cabe-lhe legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, isto é, editar normas básicas ou fundamentais e — eu diria até — direcionais, aplicadas à educação de maneira geral, a todos os sistemas de ensi-

no, normas que as Unidades Federadas poderão complementar ou suplementar, segundo as suas necessidades ou conveniências próprias. Mas cabe-lhe também legislar sobre tudo quanto diga respeito ao próprio sistema federal de ensino que, como todos sabem — e esta Casa mais do que ninguém —, tem caráter supletivo e se estende por todo o país, nos estritos limites das deficiências locais. Entretanto, o poder de acompanhamento e censura que tem o Poder Legislativo é enorme. Daí por que todo Ministro da Educação que se preze há de ter os olhos postos nos painéis em que se registram os fatos ocorridos no Parlamento. Tal seja a linguagem transmitida por esses painéis, e ele, ministro, fará os necessários ajustamentos à sua forma própria de proceder.

É, portanto, dentro desta ampla perspectiva que me coloco, na manhã de hoje, à disposição desta Comissão, para dialogarmos sobre leis e também sobre ações, atitudes, decisões tomadas no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, ficando bem claro que, quando falamos em ações, queremos aí, também, inserir as omissões, isto é, tudo aquilo que acaso se deixa de fazer, tendo em vista um preceito de natureza injuntiva.

Não precisaria recordar que nem tudo quanto se processa no país em matéria de educação é da responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, sendo certo, ao contrário, que grande parte da atividade educacional se desenvolve sob o controle dos sistemas estaduais, também chamados sistemas locais. E isso em razão da linha descentralizadora expressa no art. 177, § 1º, da Constituição, segundo o qual os estados e o Distrito Federal organizarão seus próprios sistemas de ensino, e a União organizará os sistemas dos territórios e ainda o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o país, nos estritos limites das deficiências locais, sendo que a União prestará assis-

tência técnica e financeira aos estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino. Há, portanto, uma grande parte da atividade educacional que se desenvolve fora do controle do Ministério da Educação e Cultura. Esta é a linha descentralizadora que, graças a Deus, preside o nosso sistema educacional.

Por outro lado, mesmo no que diz respeito ao Ministério da Educação e Cultura; globalmente considerado, há certos assuntos — numerosíssimos — que são da competência do seu órgão normativo, que é o Conselho Federal de Educação. Então, há um rol enorme de atribuições que pertence ao Conselho Federal de Educação. Assim, por exemplo, fixar para o ensino de 1º e 2º graus o chamado núcleo comum de estudos, obrigatório em âmbito nacional; estabelecer um mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional de 2º grau; fixar os mínimos de duração e conteúdo dos cursos superiores correspondentes às profissões reguladas em lei ou julgadas necessárias ao desenvolvimento nacional. Quantas vezes somos procurados por pessoas que querem saber por que o MEC, no sentido administrativo, teria optado por tal ou qual currículo!

Ainda recentemente, falou-se muito a respeito da reestruturação do curso de Letras, sendo certo que há um parecer de uma comissão do Conselho Federal de Educação no sentido de que se deveria eliminar do rol das disciplinas obrigatórias a Literatura Portuguesa. Isso provocou uma série de protestos por todo o Brasil. A comunidade pensante dirigiu-se ao Ministério para perguntar, em primeiro lugar, se isso era exato e, caso afirmativo, qual o fundamento, quando, na verdade, os estudos se desenvolvem no âmbito do Conselho Federal de Educação, sendo certo que, emitido o parecer, o ilustre Presidente da Casa, Conselheiro Lafayette Pondé, mandou distribuir esse trabalho a todas as

universidades, mandou dar-lhe a mais ampla divulgação, para que todos sobre ele se manifestassem. Quer dizer, nem o Conselho ainda se havia pronunciado, e já surgiam protestos contra o MEC.

De maneira que eu queria deixar claro que há uma área de competência, dentro do Ministério, que está afeta ao Conselho Federal de Educação, que tem numerosíssimas atribuições.

Ademais, as universidades também são autônomas e têm um grande poder normativo, decisório, e poder de ação, no âmbito da sua autonomia, que é didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, como querem as nossas leis de diretrizes e bases. Há certos atos que foram praticados no âmbito das universidades, e vem-se pedir uma prestação de contas por parte do Ministério. Mas fazemos questão de respeitar a autonomia da universidade, para que ela exerça, na sua plenitude, até os limites máximos dessa autonomia, só havendo interferência em casos previstos em lei. Assim, por exemplo, se dentro de uma universidade houver desobediência à lei federal, a preceitos estatutários ou regimentais, neste caso é possível até que se abra inquérito administrativo para se apurar a realidade dessa ocorrência e, tal seja o caso, nomear um reitor *pro tempore*. Trata-se, porém, de um caso extremo. Tudo o mais a universidade faz dentro da linha da sua competência. Há greves locais, e todos querem que o ministro interfira. E nossa linha de pensamento tem sido sempre a de que a universidade sabe como comportar-se. Na esfera da sua autonomia, ela é quem deve diligenciar no sentido de resolver aquele problema. E, graças a Deus, esses problemas têm sido satisfatoriamente resolvidos.

Antes de apresentar as características que integram, por assim dizer, o perfil do subsistema de ensino superior brasileiro — porque este é um subsistema dentro de um sistema maior, que é o sistema de edu-

cação brasileiro —, eu gostaria de fazer algumas colocações.

O universo das instituições de ensino superior brasileiro estrutura-se de acordo com três modelos: ou universidades, ou estabelecimentos isolados, ou as chamadas formas intermediárias, que são as federações de escolas, as congregações de estabelecimentos situadas numa localidade ou localidades afins, regidas por uma administração superior comum e com um regimento unificado que lhes permitia adotar critérios comuns de organização e funcionamento. Sou, pessoalmente, favorável... Aliás, a lei decidiu-se claramente em favor da superioridade do modelo universitário. De acordo com o pensamento legal e o pensamento de todos os educadores, entendendo que, em rigor, só nas instituições estruturadas como universidades é que o ensino superior deveria ser ministrado. Os estabelecimentos isolados, por melhor que se apresentem em termos de organização, estruturação e funcionamento, são incapazes de ensinar à comunidade pensante envolvida em suas atividades, aquele clima adequado ao desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, bem como o de proporcionar o ambiente espiritual exigido para formação integral do homem num plano superior, e de oferecer a riqueza de condições materiais e humanas requeridas para o êxito de seus programas de ensino, pesquisa e extensão.

A instituição estruturada em moldes isolados será sempre uma entidade mutilada e empobrecida, cujo campo de visão e atuação, necessariamente restrito, e cujo nível de pensamento, de limitada altitude, nunca lhe permitirão abarcar aqueles horizontes e subir àquelas culminâncias atingidas naturalmente pelo trabalho levado a efeito em ambiente universitário. Tenho consultado professores, colegas meus que ensinam Direito, por exemplo, dentro de uma universidade ou dentro de um estabelecimento isolado. Dir-se-á que é o mes-

mo Direito. Mas não é o mesmo Direito. O Direito ensinado em ambiente universitário tem outra dimensão, tem outra altitude e pode beneficiar-se do convívio de todos os cursos oferecidos pela universidade. Entretanto, estamos aqui pagando um tributo sério às nossas origens, porque nascemos com o modelo isolado. As primeiras escolas superiores que foram fundadas no Brasil, em 1908 e 1909 — as Escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, as Escolas de Direito de São Paulo e de Recife, a Escola de Minas de Ouro Preto —, todas elas foram compostas de acordo com o modelo isolado. E tem sido muito difícil passar para o modelo estrutural denominado universitário, porque há uma reação natural das escolas em se manterem dentro da linha isolada.

Essas instituições, ou são públicas, ou são particulares. As públicas são mantidas, evidentemente, pela União, pelos estados, pelos municípios e se organizam ou como autarquias de regime especial ou como fundações de direito público; as particulares, como associações ou como fundações de direito privado, sendo que há uma grande controvérsia doutrinária a respeito do assunto. As instituições de ensino federal e particulares são autorizadas pelo Conselho Federal de Educação. As estaduais e municipais, pelos conselhos de Educação locais, sendo que, em se tratando de três conselhos, o do Rio de Janeiro, o de São Paulo e o do Paraná, essas instituições estaduais ou municipais são também reconhecidas pelos conselhos locais.

Isto posto, gostaria de dizer que em qualquer caso a autorização de funcionamento de uma nova escola só se torna efetiva mediante a expedição de um decreto por parte do Presidente da República. Isso também diz respeito aos casos de reconhecimento. De maneira que S. Ex^ª o Sr. Presidente da República tem em suas mãos o controle último da expansão do ensino superior e da regularidade do ensi-

no superior.

Podemos, agora, ver quais são as notas características do nosso sistema de ensino, tal qual ele está estruturado hoje, e que definem, por assim dizer, o perfil do nosso ensino universitário.

A primeira nota característica é que entre a escola pública e a escola particular há uma predominância notável da escola particular, seja em número de estabelecimentos, seja em número de cursos de graduação, seja em número de alunos; não, porém, no que diz respeito ao número de docentes e aos cursos de pós-graduação. Esta é a primeira característica. A segunda é a de que entre a instituição estruturada como universidade e como escola isolada há uma predominância do modelo isolado, enquanto na terceira, entre as regiões mais ou menos desenvolvidas do país, há predominância do ensino superior nas regiões mais desenvolvidas. Respeitada essa predominância, porém, verifica-se também a presença marcante da União nas regiões menos desenvolvidas, máxime em termos de universidade. Não há Unidade da Federação que não tenha uma universidade federal. A primeira coisa que se faz quando se cria um novo estado é também instituir uma nova universidade federal.

A quarta característica é a largueza do espectro dos tipos de cursos superiores. Até à época em que fiz meus estudos superiores, tínhamos apenas os velhos cursos clássicos: Medicina, Engenharia, Direito, Odontologia, Farmácia e poucos mais. Hoje, o espectro é enorme.

Queria trazer — os Senhores têm, naturalmente, aqui — a relação dos cursos superiores que têm os seus currículos estruturados, definidos pelo Conselho Federal de Educação, isto além de um número enorme de cursos calcados no art. 18 da Lei nº 5.540, que cada escola organiza para atender à sua programação específica e às necessidades do mercado de trabalho. O leque é enorme; diria que quase abran-

ge 360^o, permitindo uma largueza de opções por parte dos interessados. Essa é uma característica que julgo tremendamente interessante.

A quinta característica é a do crescimento da rede de ensino superior na graduação. É um fenômeno característico, sendo certo que dos 124 mil alunos, aproximadamente, matriculados em 1965, temos, hoje, o número de matrículas aproximado de 1 milhão e 400 mil alunos. Então, neste período compreendido entre 1965 e 1983, o crescimento foi de fato notável.

Configuram-se como sexta característica o surgimento e o prestigiamento da pós-graduação. A pós-graduação não existia há poucos anos. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, fazia-lhe uma discreta referência, e foi preciso que o Conselho Federal de Educação tomasse a primeira iniciativa no sentido de definir o que são os cursos de pós-graduação. Depois da Lei nº 5.540, o Conselho ficou com competência para fixar as regras da pós-graduação, para credenciar os cursos de pós-graduação, caso por caso. Portanto, é uma característica notável e muito positiva.

Finalmente, a manutenção do ensino gratuito nos estabelecimentos de ensino superior, federais, estaduais e municipais, como regra geral, apesar de permanecer em vigor a regra contida na Constituição, segundo a qual esses estudos seriam gratuitos apenas para aqueles que fossem carentes e demonstrassem efetivo aproveitamento.

Esses são, portanto, os traços fundamentais. Ilustraria esses traços com algumas informações estatísticas que acredito possam até surpreender os Srs. Parlamentares.

Diria que todas as instituições de ensino superior brasileiras — universidades, estabelecimentos isolados, federação de escolas públicas e particulares, etc. — são

em número de 867. Dessas, são públicas só 258, isto é, 30%; 682, correspondendo a 70%, são particulares. Entre as públicas, 122 são municipais, 85 estaduais e 51 federais. É a presença maciça do ensino particular. Desse total de 867, 65 instituições, apenas, estruturam-se como universidades. Quer dizer, a melhor forma de estruturação é deixada de lado, enquanto as escolas se inclinam no sentido tradicional da escola isolada. As demais 802, correspondendo a 92%, estruturam-se como estabelecimentos isolados.

Prefiro uma boa escola isolada a uma má universidade. Estou mesmo convencido de que houve certo aqodamento na criação de certas universidades que estavam aprovando muito bem como estabelecimentos isolados e passaram a aprovar menos bem quando estruturadas como universidade. De qualquer maneira, o modelo ideal é mesmo a universidade. Mas continuamos insistindo no modelo isolado.

Das 65 universidades existentes, 34 são federais — aí a presença da União está representada por 52,4% —, 9 são estaduais e 2 são municipais, sendo 20 as particulares. Das 56 instituições de ensino superior federais, abrangendo universidades e estabelecimentos isolados, 34 são universidades, 22 são isoladas. Então, aqui, 60% correspondem a universidades, o que mostra que a União se inclinou fortemente pela solução universitária, que é a melhor.

Das 682 instituições particulares, só 20 são universidades — portanto, 3% —, o que significa que a iniciativa particular se inclinou decisivamente pela solução da escola isolada. É verdade que estão surgindo cada vez mais freqüentemente casos de federações de escolas e ainda de escolas que, sem serem federações, têm o regimento unificado e pertencem à mesma entidade mantenedora. De qualquer maneira, as escolas particulares estruturam-se

sobretudo, em modelo isolado.

Em termos de atendimento ao alunado, e esta é uma das coisas mais importantes, as instituições de ensino superior particulares atendem a 840.742. Levando-se em consideração que o total do alunado é de 1 milhão e 400 mil, aproximadamente, as escolas particulares estão atendendo, de maneira global, a 60%, e, portanto, as públicas estão atendendo a 40%. Há estados em que essa situação se altera. Por exemplo, em São Paulo — e aí está o Deputado Luís Martins, que conhece o assunto melhor do que eu, tendo sido um brilhante Secretário da Educação daquela Unidade Federada —, houve época em que a iniciativa particular havia ultrapassado 80%, chegando-se mesmo a dizer, e ele mandou fazer um trabalho muito importante a esse respeito, quase 85%. É verdade que a presença do Estado é também muito significativa, uma vez que ele mantém três grandes universidades estaduais, mas o grosso, por assim dizer, está na escola particular. As instituições oficiais atendem a 540 mil alunos; portanto, 40%. Do subtotal de alunos que frequentam o ensino público, 540 mil, 329 o fazem na escola federal, o que representa 60% de atendimento, em termos de ensino público. E, o que também é importante, desses 329 mil, 182, cerca de 317 mil alunos estão matriculados em universidades, o que significa que 90% dos alunos das federais são atendidos pelo melhor modelo de instituição.

Em termos de cursos oferecidos — porque o curso nem sempre corresponde à instituição —, a instituição tem vários cursos, e as universidades, como um todo, oferecem 1.886 cursos. E as escolas isoladas, todas elas, 2.269 cursos. Só as universidades federais e os estabelecimentos isolados, também federais, oferecem 1.101 cursos, que correspondem a 26,6% do total de cursos.

Colocando só na área federal, veremos, portanto, que dos 1.101, 1.057 são

oferecidos pelas universidades, e apenas 44 — menos de 4% — pelo instituto isolado, o que mostra que as instituições de ensino superior federais estão bem situadas em termos de oferecimento de cursos, máxime obedecido o modelo universitário.

Em termos de absorção do magistério — e é outra coisa muito importante —, que está avaliado, no seu conjunto, em 112.912, quase poderíamos dizer 113 mil docentes, o ensino oficial retém 65.528 docentes, e o particular, 47.384. Não é o que se esperava, uma vez que a iniciativa particular cobre um grande terreno. Isto, portanto, é muito significativo, se considerarmos que a maioria de instituições de cursos de alunado se acha na escola particular e quer dizer também que a relação professor-aluno é bem mais alta no ensino público do que no ensino particular. Há quem encare o fenômeno sob outra perspectiva, entendendo que talvez a universidade oficial empregasse docentes em quantidade superior à necessária.

Entendo de outra forma, ou seja, de que a escola particular deveria caminhar progressivamente no sentido de aumentar o número dos seus docentes, procurando superar aquele problema denominado, sobretudo pelos órgãos representativos do magistério, do professor horista, do professor que se divide, se atomiza, dando aulas, não digo simultaneamente, mas, no mesmo dia, em várias escolas, para compor o seu orçamento familiar, e que não tem tempo nem para estudar nem para fazer pesquisa. Esta é a nota característica, mas devemos considerar que há grandes universidades particulares e, entre elas, quero destacar, como bem representativa das melhores, a PUC do Rio de Janeiro, que tem uma carreira docente bem estruturada e um número de professores muito significativo, sendo que a relação professor-aluno é praticamente a mesma das escolas oficiais. Em

termos de localização regional, das 882 instituições de ensino superior brasileiras, todas, apenas 11 se situam no Norte; 94, no Nordeste; 31, no Centro-Oeste; 163, no Sul e 583, no Sudeste, abrangendo os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, onde se acham localizadas 66% do total. O Sul e o Sudeste, somados, têm 82,3% de todas as instituições de ensino superior do país.

Depois, tiraremos disso as conclusões que se façam necessárias.

São Paulo tem 338 instituições. Logo abaixo, vem Minas Gerais, com 13% do total, e onde a presença federal é muito significativa, pois o Estado possui cinco universidades federais: depois, Rio de Janeiro, com quatro universidades federais; o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, que são as regiões mais carentes, economicamente, com apenas 17% das instituições do país. Mas aí é marcante a presença da União, que, como já se disse, faz questão de manter, pelo menos, uma universidade em cada estado.

Esse perfil que traçamos, em linhas muito rápidas, porque poderíamos descer a uma análise mais aprofundada das linhas que o compõem, é resultante de uma série de fenômenos: uns, históricos, outros, de ordem cultural, outros, de origem sócio-econômica.

Mas entre esses fenômenos há dois cuja influência é predominante: de um lado, a rápida expansão do ensino superior, a partir da metade da década de 60; por outro lado, aquilo que se denomina a reforma universitária. Esses dois fenômenos influíram para traçar o perfil das instituições de ensino superior.

O primeiro fenômeno, que ninguém ignora — ele tem sido debatido nesta Casa tantas vezes —, é a rápida expansão do ensino. Em 1963 — vamos tomar como base 63, antes da Revolução —, o número total de matrículas era de 124 mil alunos, aproximadamente. E já teríamos ido

muito além se o próprio Governo não tivesse tomado certas medidas para conter o fluxo da expansão. A aceleração do ritmo começou a verificar-se a partir de 1968. Daí por diante, até 1974, fomos sempre subindo. Quais são as razões disso? As razões têm sido indicadas pelos educadores como sendo, de um lado, a explosão demográfica — o país explodiu em termos de população —, e, por outro lado, o fenômeno muito sugestivo da ascensão das massas. Em terceiro lugar, a conscientização, por parte das massas, de que sua ascensão social há de verificar-se através da educação.

Eu dizia há dias, já não me lembro exatamente em que reunião, que no meu tempo, na fazenda em que eu morava, quando se falava em instalar uma escola dentro da fazenda os colonos pediam o seu afastamento, o seu desligamento, porque tinham medo, em primeiro lugar, de perder a mão-de-obra representada pelos seus filhos menores, e, por outro lado, medo de que isso já fosse um início de serviço militar obrigatório. Hoje em dia, graças a Deus — sei que aqui estão presentes muitos secretários de Educação — são os pais, as famílias, que nos pegam pelos ombros e nos sacodem, dizendo o seguinte: “Nós já pagamos o tributo do analfabetismo por muito anos; queremos escolas para os nossos filhos”. Então, essa pressão da demanda, essa exigência, é um fato muito salutar.

Por outro lado, havia também a chamada demanda reprimida. Quanta gente ambicionou a vida inteira estudar e não tinha elementos para isso, ficando no exercício de outras atividades, sobretudo no magistério. Todos sabem, particularmente os que foram secretários de Educação, que a carreira do magistério de ensino de 1º e 2º graus permitia uma melhor situação para os professores que tivessem nível superior. Então, toda essa demanda reprimida chegou às portas das

escolas pedindo atendimento. Por outro lado, esperou-se muito, em termos de profissionalização, da Lei nº 5.692/71, pensando que muita gente deixaria de demandar a escola superior se recebesse um diploma profissional no 2º grau. Foi um engano já corrigido pela expedição de uma nova lei, por parte deste mesmo Congresso. Mas, de qualquer maneira, verificamos que os alunos faziam a escola chamada profissionalizante, mas continuavam a pedir a escola superior. Tanto assim que temos hoje nas escolas técnicas federais, que são em número muito significativo, um alunado de alta categoria. E temos que tomar providências para evitar que as populações mais carentes fiquem fora dessas escolas, que são tão boas que os alunos preferem seguir as escolas técnicas na certeza de que poderão fazer bons exames vestibulares.

Finalmente, com o desenvolvimento do país em termos econômicos e sociais, criando um mercado de trabalho amplo e diversificado, acima, talvez, do que fosse razoável, compondo aquele quadro que todo mundo conheceu como do "milagre", houve essa expansão, mas se procurou depois conter esse ritmo de crescimento. Por exemplo, o Conselho Federal de Educação sempre foi editando resoluções, cada vez mais severas, para dificultar a criação de escolas que não fossem necessárias.

Em 1974, o Ministro Ney Braga enviou ao Conselho Federal de Educação o Aviso nº 1.033, pedindo para se conter, durante algum tempo, enquanto se tratava do assunto chamado "Dos Distritos Geoeducacionais", a entrada de novos processos no Conselho. Foi emitido o Parecer nº 4.028, de 1974, em que o Conselho entendeu que devesse haver uma restrição, mas que devesse haver também uma pequena abertura para certos e determinados cursos, entre eles, em primeiro lugar, aqueles que correspondessem à

programação específica do próprio MEC. Em segundo lugar, certos cursos que eram evidentemente reclamados pelo mercado de trabalho, entre eles os ligados à área de saúde, exceção feita à Medicina, às ciências, à tecnologia, à formação de professores de 1º e 2º graus e, sobretudo, àqueles cursos previstos no art. 2º, § 1º, do Decreto-Lei nº 464, cursos de alto padrão. Mas, apesar disso, os sistemas locais de ensino continuaram autorizando novas escolas, e foi preciso que o Presidente da República, João Figueiredo, expedisse o Decreto nº 86.000, de 13 de maio de 1981, determinando que até 31 de dezembro de 1982 não se abririam novas universidades, nem novos estabelecimentos isolados, nem novos cursos.

Quando assumimos a direção do MEC, o Decreto estava em vigor. E tratava-se de saber se ele deveria continuar. Alguns entendiam que ele deveria perdurar, com seus defeitos, por mais alguns anos. Conversamos longamente com o Presidente e ficou acertado que nos dirigiríamos ao Conselho Federal de Educação, para que nos desse uma orientação. O Conselho fez um trabalho magnífico, concluindo no sentido de que deveria ser regulamentado o art. 47 da Lei nº 5.540. Esse artigo diz que nenhuma autorização de funcionamento de escola, de curso, é tornada efetiva sem um Decreto do Presidente da República. E havia quem imaginasse que esse Decreto era obrigatório. O Decreto é facultativo; o Presidente expede-o se achar que a escola corresponde às necessidades. De maneira que, através do Decreto nº 87.911, ficou estabelecido que o Presidente assinará essas autorizações de funcionamento desde que, entre outros requisitos fixados pelos sistemas, primeiro haja o atendimento do 1º e do 2º graus na região, absolutamente necessários. Se não tivermos uma infra-estrutura de ensino de 1º e 2º graus, será inútil falar em ensino superior. Em segundo

lugar, que a escola, o curso, corresponde àquilo que se chama necessidade social, em sentido amplo, que de maneira nenhuma é redutível àquilo que se chama especificamente mercado de trabalho. Em terceiro lugar, que a entidade mantenedora tenha recursos materiais e humanos para fazer face ao empreendimento. E é esse decreto que está sendo estudado no âmbito do Conselho para saber o que significa o satisfatório atendimento ao ensino de 1º e 2º graus. Porque, para sermos bem justos, nenhum estado atende de maneira absoluta ao ensino de 1º grau, e menos ainda ao de 2º grau. Então, é relativo o que seja esse "satisfatório atendimento" e o Conselho o está estudando.

Dando abertura, na segunda-feira, ao encontro havido entre o Conselho Federal e os conselhos estaduais, cheguei a apresentar uma sugestão visando exatamente a criar um estímulo para que as instituições de ensino superior também contribuam para a criação da escola de 1º e 2º graus. Minha sugestão foi que ficassem dispensados de provar o satisfatório atendimento ao ensino de 1º e 2º graus aquelas instituições federais, estaduais, municipais ou particulares que se dispusessem a manter também, às suas expensas, escolas de 1º e 2º graus. Sendo federais, estaduais ou municipais, teríamos aí escolas públicas, todas elas gratuitas, de 1º grau, e escolas de 2º grau, gratuitas ou não, conforme as conveniências. O Conselho está estudando. Foi uma modesta contribuição que apresentei, e vamos ver se ela será ou não acatada.

O outro fenômeno que influiu grandemente na fixação do perfil foi a implantação da chamada reforma universitária, consubstanciada nos Decretos-Leis nº 53, de 1966, e 252, de 1967; na Lei nº 5.540, de 1968; e Decreto-Lei nº 464, de 1969. Outras leis surgiram disciplinando a representação estudantil e o chamado governo da universidade, graças à escolha

de dirigentes.

A caracterização da reforma é feita de maneira muito simples, mas os traços característicos da reforma são poucos. Em primeiro lugar, a chamada universalidade de campo. A universidade deve cobrir, com seu currículo pleno, todos os estudos básicos correspondentes às grandes áreas do saber: Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Filosofia, Letras e Artes. Quanto ao campo técnico-profissional, pode até ser um só, mas as áreas básicas têm que ser todas elas cobertas. Tem de haver concentração desses estudos básicos, científicos e humanísticos num sistema integrado de unidades para servir a toda a universidade.

Lembro-me, quando fui reitora de uma universidade particular, que havia um laboratório de Química para cada unidade da universidade. E havia até certos catódricos que tinham seu próprio laboratório. Levavam a chave no bolso, durante as férias, para que ninguém ousasse utilizar-se do seu laboratório. Quer dizer, era um desperdício de recursos, certo como é que os laboratórios representam investimentos caríssimos.

É necessária a criação de órgãos de concentração responsáveis pelas atividades de cada curso ou projeto, flexibilidade de estudos, criação de uma superestrutura de curso de pós-graduação, organização do primeiro ciclo geral de estudos, comum a todos os cursos ou cursos afins, e a instituição do sistema departamental para substituir a cátedra.

Não temos tempo para descer a detalhes, mas os senhores os conhecem tão bem ou melhor do que eu.

Se a reforma aprovou bem ou mal, isto é uma questão muito debatida. Há os excessivamente entusiastas, que entendem que ela teria aprovado bem em todos os setores; há os excessivamente pessimistas, que ficam falando "no meu tempo,

no meu tempo...”, e nós sabemos muito bem como era no nosso tempo; e há os realistas, que entendem que houve coisas boas e coisas más e, por isso mesmo, é preciso proceder a uma avaliação da reforma.

Há um trabalho muito interessante, feito pelo antigo Presidente do Conselho Federal de Educação, Prof. Roberto Santos, em que ele faz uma espécie de pré-avaliação da reforma universitária, destacando os pontos em que ela evidentemente progrediu. Por isso, exatamente para saber em que pé nós estamos, solicitei ao Conselho Federal de Educação, logo que assumi o Ministério da Educação e Cultura, que procedesse a uma ampla avaliação da reforma. De vez em quando, fala-se na reforma da reforma. Não é exato. O que estamos pedindo é uma avaliação da reforma para ver em que pontos ela aprovou bem e possa permanecer, em que pontos ela não aprovou, e, se acaso houve pontos em que ela não tenha aprovado, se essa correção vai depender de medidas legislativas ou se serão meramente medidas operacionais, administrativas, que irão permitir a cada universidade realizar-se como uma verdadeira universidade.

E quais são as tendências que se verificam no momento, em relação ao ensino superior? Aquilo que nós chamamos a conjuntura, uma conjuntura que não só é política, e é marcada pela abertura, como também a conjuntura econômica, uma conjuntura difícil, representada pela recessão, pelo desemprego, representada pela dificuldade de saldarmos a nossa dívida externa, e assim por diante.

Então, o que estamos procurando fazer, em termos de ensino superior? Quais as grandes tendências?

As tendências são as seguintes: em primeiro lugar, a insistência na tecla não-expansionista, tanto em relação às escolas federais como em relação às escolas não-federais. Vamos melhorar aquilo que já

existe. A esse respeito, há um trabalho muito bem-feito, realizado, apresentado pelo Dr. Gladstone Rodrigues, o meu Secretário de Educação Superior, numa reunião havida na Bahia. É possível que alguns deputados baianos estivessem presentes a esta reunião. Ele, o Prof. Gladstone, acha que a diretriz mais abrangente é no sentido do reordenamento do sistema de educação superior como um todo, com vistas a um perfil institucional mais integrado que melhor condicione a indução de qualidade em sua concepção de funcionamento. Então, com relação à rede federal, a ampliação do número de cursos e de instituições será explicitamente desestimulada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Trata-se já de um complexo institucional bastante amplo e diversificado na graduação, na pesquisa e na pós-graduação. Por outro lado, são notórias suas atuais deficiências, sobretudo em termos de infra-estrutura e da imperiosa necessidade de se assegurar o custeio da atividade didático-científica existente, e a estabilidade orçamentária das instituições. Houve uma época, a do “milagre”, em que procuramos aumentar os chamados *campi* universitários, porque são, realmente, *campi* muito interessantes. Eles se estenderam, se instalaram, e o difícil agora é mantê-los condignamente. De maneira que o Ministério não estimula a criação de novas instituições, a menos que isso se torne, por algum motivo, absolutamente indispensável.

Outra linha é a da preocupação com a qualidade. É inútil uma rede extensa, se ela não respeita os mínimos de qualidade. Essa qualidade depende mais da escola do que de outros fatores. Vou sempre exemplificar com o Direito, porque é a minha área e acredito que eu tenha aqui muitos colegas. Fala-se nos maus cursos de Direito, no excessivo número de cursos de Direito, e responsabiliza-se ora o Conselho

Federal de Educação, ora o próprio Ministério da Educação e Cultura. O Conselho Federal de Educação fixa o currículo mínimo, isto é, o essencial para que possa haver uma escola de Direito, mas ele mesmo incentiva as escolas a enriquecerem seu currículo, a colocarem outras disciplinas, tanto básicas quanto profissionais, alargando, assim, o leque de opções. De maneira que uma escola de Direito que se preze há de querer proporcionar um estudo do Direito Romano, da Filosofia do Direito, da Teoria Geral do Estado, da Medicina Legal, de outras tantas disciplinas indispensáveis, sempre dentro do conceito de que não é possível fazer tudo dentro da graduação. Há certas coisas que se farão a nível de pós-graduação, seja através de cursos de aperfeiçoamento, de especialização, seja dentro da pós-graduação propriamente dita, *stricto sensu*. De maneira que a preocupação com a qualidade do ensino de 3º grau depende do que haja sido feito nos graus iniciais do ensino, sobretudo o ensino de 1º grau.

Nesse sentido, fico muito feliz em poder comunicar aos Srs. Deputados que ontem o Sr. Presidente da República assinou um decreto de alta significação para o ensino de 1º grau do país, reformulando a sistemática do chamado salário-educação.

Todos sabem que o salário-educação é uma forma de as empresas de todos os tipos cumprirem sua obrigação constitucional de dar ensino de 1º grau gratuito a seus empregados e aos filhos destes entre 7 e 14 anos. Entretanto, decretos que procuraram regulamentar esta lei ofereceram aberturas amplas demais, permitindo que o cumprimento desta obrigação se fizesse não pelo pagamento do salário-educação, mas em quantidade demasiada, através de bolsas de estudo, isto é, reservas de vagas nas chamadas escolas particulares. Houve até, em certos estados da

Federação, casos em que se concederam mais bolsas de estudo do que o total da arrecadação do salário-educação. Procuramos corrigir essa distorção, fazendo com que o cumprimento da obrigação educacional possa fazer-se através de bolsas de estudo, mas só para os empregados e filhos de empregados. Excluída essa hipótese, paga-se o salário-educação e ele é redistribuído entre os vários sistemas. Cada sistema é que vai dizer depois em que medida ele vai aplicar esse quantitativo à escola pública e, mediante bolsas, na escola particular, ficando certo que há um preceito da Lei nº 5.692, segundo o qual os recursos públicos destinados à educação devem ser empregados preferencialmente no ensino público. Então, 51% devem ser destinados ao ensino público.

Acredito que temos aí a possibilidade de melhorar muito o nosso ensino público, que, em determinadas unidades da Federação, realmente está a merecer certo amparo. De maneira que há uma preocupação no sentido de que nada que se faça no plano superior terá duração se não melhorarmos o ensino nos graus iniciais.

Ainda uma atenção especial dedicada à graduação. O início dos estudos pós-graduados no Brasil fez com que muitos professores — aliás, os de excelente qualidade — se desinteressassem da graduação e partissem num voo de amplas dimensões para a pós-graduação. E ficou mais ou menos aquela linha: o bom professor está na pós-graduação e o professor de qualidade mediana estaria na graduação. Ora, entendendo que o prato de resistência oferecido por uma escola está, sobretudo, na graduação. Se não tivermos uma boa graduação, não estaremos cumprindo com o nosso dever em relação à educação superior. É bem verdade que a pós-graduação é indispensável. E se o Sr. Presidente me permitir — se eu já não tiver estourado o teto do meu tempo —, direi alguma coi-

sa sobre o que tem sido feito em matéria de pós-graduação no Brasil, que é, realmente, algo extraordinário. Mas a própria pós-graduação deve ter os olhos postos na graduação, sobretudo para formar professores para a graduação.

Quando eu era aluna do curso superior, lembro-me de que os professores se formavam de maneira muito autodidata. A pessoa que sentia aquela heróica pancada representada pela vocação para o magistério, dentro da vida profissional, ia preparando-se aos poucos e sozinha para preparar uma tese, fazer a livre-docência e, depois, pretender ser professor catedrático de determinada faculdade. Mas fazia isso completamente desassistido e desacompanhado. E quantos fracassavam nesta tentativa, uma tentativa heróica! Hoje em dia não. A pós-graduação, oferecendo os cursos de mestrado e doutorado, faz com que os alunos se aprofundem em determinada área de concentração, estudem as matérias conexas e tenham a orientá-los e acompanhar seus passos — inseguros, a princípio —, a figura de um orientador. De maneira que a pós-graduação é indispensável, mas tem que ter as vistas voltadas para a graduação.

Essas, portanto, as linhas tendenciais mais importantes do nosso ensino, no momento.

Mas eu gostaria de dedicar alguns minutos de minha exposição a uma apresentação do que seja a pós-graduação no Brasil.

A pós-graduação — quase não podia dizer que sempre existiu —, mas os cursos de pós-graduação já eram previstos pela Lei de Diretrizes e Bases. É certo que algumas instituições, que alguns professores já faziam por conta própria uma pós-graduação, levando em consideração a sua experiência no estrangeiro, mas não havia regra que disciplinasse essa matéria que, no entanto, é de tão grande importância. Nesse particular, é de se louvar a atitude

de um grande Ministro da Educação e Cultura, Raimundo Moniz Aragão, que chamou a atenção do Conselho Federal de Educação no sentido de que ele conceituasse os cursos de pós-graduação, e depois da Lei nº 5.540, de 1968, disciplinasse esses cursos para credenciá-los, caso por caso. De modo que a pós-graduação cresceu de maneira extraordinária, e hoje são numerosíssimos e, às vezes, há ótimos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Tenho aqui alguns dados que me foram fornecidos pela CAPES, que hoje desempenha as funções que eram cometidas ao antigo Conselho Nacional de Pós-Graduação, extinto em 1982. A função de elaborar a política de pós-graduação no Brasil hoje compete à CAPES. Eles me forneceram alguns dados que eu gostaria de transmitir a V. Ex^{as}. Por exemplo, cursos de mestrado e doutorado existentes no Brasil: em 1982, são 1.021, sendo que muitos deles são de excelente qualidade. Os cursos de pós-graduação sofrem um processo de avaliação dentro da CAPES e classificam-se em cursos tipo “a”, “b”, “c”, “d”, “e” e “sem classificação”.

Gostaria de mostrar que, no total, são tidos como excelentes, tipo “a”, 42 na área das profissões de saúde; 40 na de ciências exatas e da terra; 51 na de ciências humanas e sociais. No tipo “b”, são numerosíssimos os cursos: 48 nas áreas de ciências humanas e sociais; 32 nas de profissões de saúde; 23 nas de profissões agroindustriais; e assim por diante.

De qualquer maneira, são 736 cursos de mestrado e doutorado existentes no Brasil, sendo que 207 são considerados de excelente qualidade; 175 de boa qualidade e daí em diante vai decrescendo.

A CAPES opera em várias linhas, concedendo bolsas no Brasil, no estrangeiro e também auxílios financeiros a certas instituições. O total de bolsas que foram concedidas no Brasil, em dezembro de

1982, é de 6.612, abrangendo todos os programas, sendo que, no chamado "Programa Institucional de Capacitação de Docentes", o mais importante em matéria de pós-graduação, o número absoluto, em 1982, foi de 3.152 bolsas.

No programa de demanda social — são alunos que terminam os seus cursos, mas ainda não entraram no magistério e quem fazem — foram atendidos 3.277; institucionalização de docentes, 3.152. O programa de bolsas de pós-graduação no exterior aqui está: de 1978 a 1982, já temos o total de 992 bolsas, sendo que essas bolsas são dadas não só pela CAPES, mas também pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que fornece bolsas de mestrado e doutorado tanto no país como no exterior. No país, o número de bolsas de mestrado foi de 10.706 e, de doutorado, 1.992.

Agora, V. Ex^{as} hão de me perguntar: qual é o resultado de todo esse trabalho levado a efeito na pós-graduação? Será que a pós-graduação influi positivamente em termos de ensino, em termos de pesquisa?

Gostaria de trazer para V. Ex^{as} certos dados que são muito confortadores. Primeiro, as pesquisas científicas e tecnológicas que se realizam mesmo fora das universidades, no Brasil, estão sempre sob a liderança de um professor-pesquisador ainda ativo no ensino, ou que foi traído por conta de vantagens financeiras. É certo que as indústrias estão procurando assessoramento dos grandes centros nacionais de pesquisa para a solução dos seus problemas, e cada vez mais as indústrias atraem os professores para os seus quadros. Então vamos ver alguns exemplos de pesquisas com resultados industriais ou científicos relevantes.

Primeiro, a descoberta da bradiginina pelo Prof. Rocha e Silva, da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto.

A bradiginina é uma substância formada dentro do organismo humano, com grande efeito hipertensivo; desenvolvimento de processo para a medição do fluxo sanguíneo, por ultra-som, trabalho desenvolvido pelo grupo de engenharia biomédica da COP, Universidade Federal do Rio de Janeiro e fabricado pela indústria Bradish; pesquisa e desenvolvimento de sistemas de comunicação óticas da UNICAMP, isto é, o projeto das fibras óticas já em fase de industrialização, que constitui a grande revolução na área das comunicações urbanas telefônicas, pelo seu efeito econômico e de barateamento e facilidade das ligações; sistema de modulação de código de pulso, desenvolvimento na UNICAMP.

A UNICAMP desenvolveu também equipamento de criogenia para armazenamento de nitrogênio líquido. A COP, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, levou a indústria INDUCO a produzir geradores eólicos concebidos e desenvolvidos na Universidade. O Prof. Júlio Massarani, da COP, é o responsável pelo desenvolvimento de equipamento para filtragem contínua de grande utilidade industrial e produzidos no Brasil pela White Martins e Química Geral do Nordeste.

São inúmeros os casos. Eu cansaria V. Ex^{as} se os mencionasse. Quero apenas fazer uma alusão muito rápida às pesquisas e descobertas que vêm sendo realizadas na Universidade Federal de Viçosa. Há todo um compêndio a esse respeito, sendo que, em matéria de soja, ela já descobriu espécies cada vez melhores, fazendo com que, no mesmo solo, nas mesmas condições climáticas, ela se desenvolva de tal maneira que multiplica ao infinito sua produção. Só com os resultados obtidos com este programa, a Universidade Federal de Viçosa teria suportado 40 vezes mais seu orçamento, que é realmente elevado. Mas só com esse programa.

Por outro lado, a participação dos professores e pesquisadores brasileiros nas comunicações de trabalhos tem sido cada vez maior. Trouxe aqui um ligeiro esquema para mostrar a V. Ex^{as}. É um trabalho a respeito do cientista brasileiro, o que ele publica no exterior, em quais países, em quais revistas e sobre quais assuntos. É um trabalho de F. W. Lancaster, da Universidade de Illinois.

Ele diz mais ou menos o seguinte: "Os dados sobre os artigos de autores brasileiros publicados em revistas científicas estrangeiras podem constituir-se num indicador da contribuição real e potencial da pesquisa brasileira à ciência mundial". Esses dados, tomando-se por base a produção de cinco anos, de 1973 a 1978, foram analisados num estudo publicado na revista *Ciência e Cultura*, onde se encontram referências muito significativas, tais como: quase 1.000 artigos de autores brasileiros são publicados por ano em periódicos estrangeiros. E a revista estrangeira é, via de regra, exigentíssima em matéria de publicação. Cerca de 1.122 periódicos distintos, representando aproximadamente 30 países diferentes, abrigam e disseminam nossos artigos. Classificados por ele de institucionais, tem-se a universidade representando 80,5% do total publicado, contra 10% de órgãos governamentais e não-universitários, e 9,5% de outras empresas privadas e pessoas físicas. Quanto à área de conhecimento, dentre as 25 relacionadas, estão as ciências biomédicas, incluindo a Bioquímica e a Biofísica; a Física e a Eletrônica; a Zoologia; a Agricultura e a Matemática. Quer dizer que o nosso sistema de pós-graduação tem provado bem no Brasil.

Agora vamos falar sobre os recursos de que dispõe a educação para levar adiante seus programas. É um tema polêmico, como sabemos. Estamos atravessando uma fase muito difícil, porque fomos

atingidos pela contenção orçamentária de 12% que abrangeu todos os ministérios. Assim, temos que conter nossos recursos, revendo nossas prioridades, decidindo em benefício das atividades-fim, deixando de lado as atividades-meio. Desse modo, estaremos resguardando aqueles programas de real interesse para a educação.

Diria a V. Ex^{as} o seguinte: o orçamento inicial deste ano, para o Ministério da Educação e Cultura, é de Cr\$ 536 bilhões, e terá que ser acrescido, até o fim do ano, de maneira substancial, em primeiro lugar, graças aos aumentos de pessoal, não só nas autarquias, como também nas universidades autárquicas e fundações e pessoal administrativo. De maneira que tudo indica que vamos ultrapassar os Cr\$ 800 bilhões. É certo que dentro do Ministério há muitos que entendem que chegaremos a 1 trilhão, uma vez que nos foram reservadas verbas do Finsocial, tributo recentemente criado pelo Governo da República, do qual já recebemos, no ano passado, para programas específicos, Cr\$ 14,4 bilhões para a merenda escolar e este ano já nos foram destinados inicialmente Cr\$ 60 bilhões, sendo 40 para a merenda escolar. Esperamos, de acordo com promessas que nos foram feitas, que obteremos mais outros Cr\$ 60 bilhões.

Todos os senhores sabem, porque lidam com orçamento e conhecem a matéria melhor do que eu, que os recursos financeiros aplicados pelo Governo Federal na área de educação e cultura provêm de diversas fontes, do Tesouro e fora dele.

Queria dizer que a participação do MEC no total do orçamento da União vem-se recuperando nos últimos anos. Em 1980, foi de 5,3%, no início do ano, e de 8,3% no fim do ano. Vamos pegar o fim do ano, que é mais significativo. Então, 8,3% em 80; 9,5% em 81; desceu um pouco em 82, para 8,5%, e subiu novamente para 9% — é uma estimativa de 1983. No entanto, as aplicações do con-

junto de ministérios e de encargos gerais da União em educação — porque há muitos outros ministérios que trabalham na área da educação, como os ministérios militares, o do Trabalho e outros —, foram da ordem de 12,4% de participação no orçamento da União, que é uma parte dos recursos. Nestes números não se incluem os recursos de convênios nem aqueles próprios das entidades vinculadas ao MEC.

As fontes de recursos do Ministério são, em primeiro lugar, os recursos ordinários do Tesouro, mais aqueles oriundos das loterias, que respondem por aproximadamente 74% do total do MEC. Eles pagam o pessoal e encargos sociais, despesas com amortizações e encargos de financiamentos contraídos e outras despesas correntes e de capital com as quais se procura garantir a manutenção de uma rede muito extensa de 49 instituições federais de ensino superior, sendo 63 de 2º grau, técnico, agrícola, especial e outras, como Pedro II, CENAFOR, etc., e quatro fundações de cultura. Aí estão as universidades, as escolas agrotécnicas, as escolas técnicas e essas outras instituições.

É interessante notar que entre as instituições federais de ensino superior há 22 hospitais de ensino, com um total de 13 mil leitos, sendo que alguns deles são a única instituição pública do gênero na Capital do Estado. E, no conjunto, formam uma rede de atendimento, em termos de leitos, maior do que aquela mantida diretamente pelo próprio INAMPS. O MEC subvenciona ainda outros hospitais de ensino não-federais, assegurando um total de 32 mil leitos.

Além dos recursos ordinários, o MEC tem as seguintes fontes de recursos vinculados, isto é, aqueles cuja destinação é fixada em lei ou contrato da União: o salário-educação, que corresponde a 12% do total dos recursos do Ministério, destinado, exclusivamente, graças a Deus, ao

ensino de 1º grau; operações de crédito internas e externas; e o FINSOCIAL, que neste exercício calculamos atinja mais ou menos 10%, destinados ao ensino básico e alimentação escolar. Outros ministérios mantêm, como dissemos, atividades de ensino regular especializado, assistência a educandos e a programas especiais classificados como encargos gerais da União, sobretudo o apoio institucional à pesquisa e à pós-graduação, com cerca de Cr\$ 3 bilhões.

Sob o ângulo da destinação, gostaria de dizer que 13,50% se destinam ao ensino de 1º grau, aí excluído, evidentemente, o FINSOCIAL. Muito pouco, 9,19%, para o ensino de 2º grau; 64,69% para o ensino superior. O restante, para outros programas como cultura, transferência para associações esportivas, educação especial, previdência social, administração.

Dentro desse quadro, portanto, a problemática dos recursos para o ensino superior se coloca.

Numa primeira abordagem, podemos dizer que a evolução do total de recursos do Tesouro, ordinários e vinculados, atribuídos ao MEC no período 1979—1983, permite assegurar, primeiro, que as aplicações federais no ensino superior ultrapassaram ou acompanharam proximamente os índices inflacionários no período. Foram os seguintes os incrementos anuais verificados: 1979 e 1980, 219,4; 1981, 107; 1982, 121; 1983, 96. E o crescimento médio foi de 136,2.

Segundo, a participação do ensino superior no orçamento do MEC é, no mesmo período, crescente, com breve decréscimo apenas no exercício de 1982. Numa segunda abordagem, podemos considerar apenas os recursos ordinários do Tesouro e veremos que a evolução desses recursos ordinários para as instituições federais nos permite concluir: primeiro, que os recursos para as universidades e escolas isoladas federais têm crescido mais

do que os recursos do MEC na mesma fonte; segundo, as despesas com pessoal têm crescido mais do que o total das dotações e do que os índices inflacionários, comprimindo, em consequência, as disponibilidades atuais para despesas com outros custeios e capital.

Não me queria alongar, mas diria apenas o seguinte: que o MEC fez questão não só de manter sua rede, de cumprir seus programas em relação ao próprio MEC, mas também está empenhado em subsidiar as boas escolas particulares, sobretudo as universidades de grande porte. De maneira que é um esforço muito grande que ele tem feito neste particular.

Encerraria esta exposição na certeza de que várias perguntas virão visando ao esclarecimento a respeito de outros assuntos muito variados, muito complexos e cada um deles mesmo mereceria toda uma conferência por parte de alguém mais especialista que eu mesma.

Agradeço a atenção que me foi dispensada e me coloco agora à disposição de V. Exas para responder às perguntas que eu tenha condições de responder. (*Palmas.*)

Debates

O Sr. Deputado Wall Ferraz — Srª Ministra. Tenho duas questões ligadas à universidade: uma delas, a que diz respeito à escolha dos dirigentes universitários.

A universidade pública federal brasileira ostenta, na sua quase totalidade, dois sistemas de escolha de dirigentes. Um, o das fundações, estabelecido pela Lei nº 6.733, pela qual compete ao Presidente da República a nomeação dos dirigentes em comissão; outro, o das autarquias, estabelecido pela Lei nº 5.540, pelo qual são formadas listas sêxtuplas a partir de um colegiado eleitoral. Os dois sistemas são extremamente restritivos à participação da comunidade universitária no processo. E um deles, o vigente para as fun-

dações, institui a intervenção do Governo Federal na sua instância máxima sobre a universidade-fundação.

Por informação da Andes, em recente audiência concedida pelo Ministro-Chefe da Casa Civil, Prof. Leitão de Abreu, àquela entidade, esclareceu-se que compete ao MEC levar avante propostas sobre a alteração do sistema de escolha de dirigentes. Há dois projetos, um no Senado, outro na Câmara, e um modifica a escolha de reitores pelas fundações e outro a escolha de reitores por autarquias, modificando o colegiado das universidades e autarquias.

Perguntaria a V. Exª qual é a opinião do MEC a respeito da participação da comunidade universitária na escolha dos reitores das universidades brasileiras.

A Srª Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — Esse é um assunto de transcendental importância, por que, tal seja a forma pela qual se institua o governo de uma universidade, mais ou menos se sentirá a chamada comunidade universitária abrangida nas responsabilidades que afetam a própria instituição.

V. Exª salientou muito bem que, quanto às universidades oficiais, tanto as federais como as estaduais e municipais, se elas se organizam sob a forma de autarquias, têm uma forma de escolha de dirigentes consistente na lista sêxtupla, que é apresentada por um colegiado especial, formado do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino e Pesquisa ou outro órgão congênere. A lista sêxtupla é apresentada ao Sr. Presidente da República, que livremente escolhe o elemento que mais convém ao interesse do Governo. Não nos podemos esquecer de que a universidade é mantida pelo Poder Público, de maneira que é natural que este se interesse em saber quem está à testa da instituição. Entretanto, a Lei nº 6.733 determinou que, em se tratando de fundações, não haja processo de escolha, que o

próprio Presidente da República nomeie, diretamente, os dirigentes, o reitor, o vice-reitor, e assim por diante.

É claro que a primeira fórmula é mais democrática — ninguém vai negar —, mas a segunda foi, por assim dizer, roubada da instituição de ensino particular. Há inúmeras instituições de ensino particular, muitas universidades, algumas universidades católicas, em que o reitor é escolhido diretamente pelo chanceler sem ouvir a chamada comunidade universitária. Em alguns casos isso aprova muito bem; em outros, não tem aprovado igualmente bem.

De maneira que há um modelo que se coloca, paralelamente, ao outro. Direi que, pessoalmente — V. Ex^a perguntou qual é o pensamento do MEC —, entendo que a primeira fórmula é mais democrática. Entretanto, o que se pleiteia, hoje em dia, já não é mais isso. O que se está querendo é o chamado sistema de escolha direto, em que a comunidade, como um todo, compareceria, representada por seus professores, indiscriminadamente, por seus funcionários e alunos, para escolher os dirigentes máximos da instituição.

Não vejo méritos nessa fórmula, porque entendo que o problema da escolha dos dirigentes é uma coisa séria demais para ficar a cargo de uma comunidade que é, essencialmente, fluida e transitória, como seja a comunidade universitária. Dirigir significa ser responsável. E não acredito que a comunidade universitária, assim esporadicamente reunida para manifestar-se sobre coisas importantíssimas, tenha capacidade para dirigir bem, para governar bem determinada universidade. Pessoalmente, *data venia* dos elevadíssimos propósitos dos deputados que apresentaram projetos aqui, entendo que essa fórmula não convém aos interesses do ensino, de maneira alguma.

Esta é a nossa opinião, o que não impede que o MEC esteja trabalhando,

realmente, dentro desse assunto, que é de capital importância. Quando tomei posse do cargo de Ministro da Educação e Cultura encontrei vários trabalhos oferecidos ao então Ministro Ludwig a respeito deste e de outros assuntos pertinentes à reforma da universidade. Um deles, oferecido pela Andes; outro, oferecido pela Fasupra; outro, oferecido pelo Conselho de Reitores, e em todos eles se falava no problema do governo da universidade. Tenho minha opinião pessoal, que estou aqui lealmente transmitindo a V. Ex^{as}, mas achei que, como Ministro da Educação, não me deveria decidir por um ou outro modelo, pessoalmente. Essa não seria uma forma democrática. Pedi que o assunto fosse remetido ao Conselho Federal de Educação, que é um órgão impessoal — os conselhos são órgãos impessoais e não são transitórios, são permanentes. Os ministros passam, mas o Conselho Federal de Educação fica, como passa o Secretário da Educação e permanecem os conselhos estaduais de Educação. Entendi que a matéria é de tão alta relevância, de tão alta significação, que não devesse eu resolvê-la levando em consideração minha opinião pessoal. E a matéria está sendo discutida no Conselho, graças a uma comissão básica composta de elementos de altíssima categoria do próprio Conselho e de elementos escolhidos em todo o país. São elementos que, na orografia das personalidades que entendem de ensino superior, estão realmente nos pontos culminantes. E essa comissão, que já foi instalada, que já conseguiu recursos para levar avante esse grande empreendimento, e que conta, também, agora, com a colaboração do Prof. Edson Machado de Souza, meu atual Diretor-Executivo na CAPES, vai começar a tratar de todos esses assuntos e oferecerá ao MEC o modelo que seja o mais indicado. Porque o MEC, na parte administrativa — várias vezes tenho-me manifestado junto a

companheiros do Ministério —, é uma espécie de liquidificador ligado à frequência máxima. Então, temos algum tempo para pensar, em casa, mas não dentro do MEC. E só mesmo um órgão tranquilo, como é o Conselho Federal de Educação, um órgão que tem condições para ouvir todos e cada um, é que pode dar resposta a questões como esta, de inegável transcendência.

O Sr. Deputado Carlos Sant'Ana — Vou procurar enveredar pela visão crítica, porque é indispensável repensar, para redefinir o modelo da universidade do futuro no Brasil. Quem está pensando, quem está tentando estabelecer este modelo de futuro da universidade? Estava ainda há pouco fazendo os meus cálculos, por exemplo, de algum estudante que entre na faculdade, que entre no ensino universitário no próximo ano. Esse estudante estará exercendo a sua profissão, estará no exercício pleno de sua atividade profissional no Século XXI. Qual de nós está pensando o modelo da universidade do Século XXI? E esse pensamento tem que ser feito aqui e agora, se não quisermos ficar repetindo sistemas anacrônicos e obsoletos, sistemas pesados de ensino contra os quais Anísio Teixeira tanto verberou e que às vezes carregamos séculos inteiros sem conseguir dar um passo à frente, sendo de registrar, talvez o mais importante deste século, a partir da obtenção das Leis de Diretrizes e Bases. Evidentemente, a definição desse modelo do futuro sobre o qual gostaria de ouvir uma palavra não exclui, por exemplo, a revisão do Regimento Interno do MEC, que, a despeito, por exemplo, do meu maior apreço que, ainda há pouco, expressei, me parece de certa forma indispensável para colocar sob a lupa, sob as lentes do microscópio, por exemplo o MOBRAF.

Srª Ministra, no que é que o Ministério está pensando para democratizar o ensino superior? Ele ainda está com as mes-

mas eivas de críticas que Anísio Teixeira já lhe fez há quase cinco decênios. Na verdade, se não fizermos nada no 29 grau, o ensino superior gratuito federal estará elitizado, porque só têm acesso ao ensino federal aqueles que conseguem frequentar escolas particulares mais caras, mais custosas, aqueles que conseguem frequentar cursinhos mais adequados e assim vão exatamente entrar no melhor dos cursos, que é o curso federal universitário gratuito levando o aluno que trabalha, o que precisa, o carente, a omitir-se completamente de frequentar a universidade ou apenas passar a frequentar — veja V. Exª que contra-senso — a universidade particular, que é paga e extremamente custosa.

V. Exª, Srª Ministra, ainda há pouco falava no problema dos recursos financeiros, e cumpre-me destacar que 70% dos recursos financeiros do MEC, aproximadamente, estão destinados ao ensino superior. Veja V. Exª que, se criticamos o modelo, essa crítica incide violentamente nesta destinação, nesta alocação de 70% dos recursos. Não quer dizer com isso que sejamos contra o ensino universitário. Não. Não queremos dizer isso, mas aqui me associo profundamente às palavras do Deputado Hermes Zaneti, e creio que na redefinição e no reestudo, evidentemente, uma nova postura surgiria.

Para finalizar, concordo com o Senador João Calmon, não pelo que disse hoje, mas pelos discursos nos quais ele sempre fala sobre educação. Concordo com quantos estão aqui presentes, inclusive vários conterrâneos conselheiros federais de Educação, que o problema da educação é um problema eminentemente de decisão política. Enquanto o Governo não decidir que a educação é prioridade para uma decisão política, estaremos vivendo todos estes sufocos. E entenda muito bem V. Exª que essa decisão política não poderá advir sem a ampla participação do Congresso Nacional.

A Sr^a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — Quero agradecer as palavras com que o Deputado Carlos Sant'Ana iniciou o seu pronunciamento. Quero dizer que, em matéria de universidade, todo mundo está pensando a este respeito. Naturalmente, V. Ex^a é professor universitário e conhece o assunto, mas em todas as universidades do Brasil se está repensando a universidade. A universidade por si própria, *sponte sua*, está repensando o problema universitário. Quase que diria que uma vez por mês não só os colegiados são reunidos, como também se organizam programações visando estudar os programas universitários. A Universidade de São Paulo está plenamente empenhada nisso e as grandes universidades federais também. Ainda ontem, recebi o reitor de uma universidade federal de porte médio de Santa Catarina e ele nos deu conta de tudo que se tem feito no sentido de repensar a problemática universitária. Temos no MEC insistido em que as universidades façam isso, para que qualquer reforma que venha não venha de cima para baixo, mas venha de baixo para cima. Ninguém melhor do que a universidade para repensar os seus próprios problemas. Mas como esse pensamento espontâneo nem sempre se verifica em todos os casos, pedi ao Conselho Federal de Educação que organizasse essa comissão e que ouvisse todos, tanto entidades de classe como as próprias universidades, como estabelecimentos isolados, como qualquer pessoa que tenha algo de importante a dizer a respeito de educação, inclusive as chamadas entidades de classe. A Andes, a Fasubra e a DUSP, todas elas estão convidadas a dar o seu pensamento. Se, ao final de todo esse trabalho, que não sei quanto tempo durará, gostaria que terminasse durante a minha gestão um trabalho importante, se chegar à conclusão de que algo deva ser feito que importe em modificações legislativas, elas virão aqui para V. Ex^{as}.

Então elas trarão as contribuições dos educadores, mas quem resolverá, em última análise, serão V. Ex^{as}, como foram V. Ex^{as} que editaram a Lei nº 5.540, do ensino superior, e a Lei nº 5.692, do ensino de 1º e 2º graus, com as respectivas reformas.

O Sr. Deputado Eraldo Tinoco — Tenho três questões a suscitar. Em primeiro lugar, quero referir-me ao problema do financiamento dos estudos do aluno carente. Sabemos que o crédito educativo é um programa de grande importância para o aluno carente, embora não o considere como a solução ideal. Sabemos que a raiz do problema está no ensino de primeiro grau, e, na sistemática atual da educação, chega à universidade gratuita precisamente o aluno melhor dotado, mas não do ponto de vista intelectual, como deveria ser. Chega com maior facilidade o melhor dotado economicamente. O aluno que tem dificuldades econômicas e que consegue vencer a barreira do vestibular, muitas vezes não podendo ter o privilégio dos cursinhos, é financiado pelo crédito educativo e, depois de formado, tem que pagar a sua conta. Entretanto, entendemos que esta foi uma iniciativa muito válida do Governo Federal, até que o problema seja melhor equacionado, e seja encontrada uma alternativa, vez que notícias existem indicando que este programa está enfrentando dificuldades.

A minha primeira pergunta: o que pensa o MEC a respeito do problema de financiar o aluno carente? Pretende V. Ex^a manter e aplicar o crédito educativo, ou estuda o Ministério novas alternativas? O segundo ponto diz respeito à questão da organização das universidades. A lei menciona a autarquia em regime especial — é aliás uma inovação no Direito Administrativo esta qualificação de especial. No passado, procurou-se usar essa especialidade para retirar a universidade das amarras draconianas do DASP. Lembro-

me da minha experiência na administração universitária, quando um reitor tinha que enfrentar sérios problemas para conseguir substituir um simples datilógrafo na sua universidade. Pensou-se em regulamentar este regime especial, para dar uma maior flexibilidade administrativa à universidade. Entretanto, ao que parece, esta idéia repercutiu no seio da comunidade universitária de uma forma bastante distorcida, como uma tentativa de cercear a autonomia universitária. Pelo menos as informações dos meios de comunicação davam a entender a existência dessa interpretação. Pergunto, portanto: o que existe de concreto a respeito do assunto?

O terceiro ponto que quero abordar diz respeito a uma das tendências mencionadas pela ilustre Ministra, quando fala do não-expansionismo do ensino superior. Quero, aqui, mais uma vez, manifestar a minha opinião de que esta tendência, como todas as decisões do Governo, deve levar em consideração o problema dos desequilíbrios regionais. Quando vemos, pelas próprias estatísticas mencionadas, que o Norte e o Nordeste têm apenas cento e poucas instituições de ensino superior, e sabemos que um estado como a Bahia tem apenas uma universidade federal e uma instituição isolada, como um curso de licenciatura curta. Quando comparamos a Bahia com um estado de porte semelhante, como é o caso de Minas Gerais — com todo o respeito que tenho àquela Unidade da Federação e ao seu povo —, vemos que em Minas Gerais há cinco universidades federais e em torno de uma dezena de instituições federais isoladas, e da comparação ressalta a terrível disparidade existente. Isto ocorre em relação a todo o Nordeste a ao Norte.

O último aspecto da minha intervenção é um apelo: na atitude de não expandir o ensino superior, especialmente o federal, que o MEC tenha, mais uma vez,

a sensibilidade de não aplicar esta tendência aos estados do Norte e do Nordeste nem aos do Centro-Oeste.

A Sr^a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — As perguntas do Deputado Eraldo Tinoco, da Bahia, são todas muito pertinentes. Sendo S. Ex^a um educador, já tem as respostas a estas indagações. Acredito, portanto, que podemos dialogar livremente.

Primeiro, o problema do carente. Na verdade, verifica-se, no Brasil, uma grande distorção, que, no fundo, é uma injustiça. Aqueles que já são privilegiados por origem, por nascimento, que nascem bem, alimentam-se bem, têm acesso a bom tratamento médico, dentário e hospitalar, que freqüentam as melhores escolas, os melhores "cursinhos", são os que ingressam nas universidades oficiais, e, eu já disse, há uma tendência a ocuparem também as escolas técnicas federais. Antes disso — porque são mais fortes — se ninguém sair em defesa do pobre, ele ficará desassistido. Então, é realmente uma injustiça.

O Ministro Rubem Ludwig, num determinado momento da sua atuação, chegou a pedir ao Conselho Federal de Educação que se manifestasse a respeito de um assunto muito polêmico: o problema do ensino pago e do ensino gratuito. Não me vou deter sobre este assunto, mesmo porque há uma decisão de Governo, com a qual concordei — e até antecipei essa decisão —, no sentido de que não é oportuno, no momento, alterar-se essa sistemática. Estamos num período tão conturbado que não se sabe exatamente quem é rico e quem é pobre. De maneira que continuaremos com nossas universidades oficiais gratuitas, até que melhores dias — quem sabe? — nos permitam agir em outro sentido.

Então, fica o seguinte: o aluno pobre às vezes ingressa na escola superior. Há tempos, foi feita, na Universidade de São

Paulo, quando era reitor dessa grande universidade o Prof. Miguel Reale, uma pesquisa pela qual se verificou que mais de 50% dos alunos nela matriculados tinham pais analfabetos. No decurso de uma geração, já se havia passado do analfabetismo para a matrícula no ensino superior, o que é altamente significativo e louvável. Mas essa não é a regra geral. Via de regra, o aluno mais pobre tem um acesso mais difícil. Então, fica essa diferença. O pobre é que vai procurar a escola particular e pagar anuidades — que cada vez mais estão aumentando, em razão do custo de vida, em razão da inflação, em razão do aumento do INPC —, fazendo sacrifícios que os levam, às vezes, até a não ter o necessário para comer, para vestir-se, para habitar uma casa condignamente e para pagar os seus estudos.

O crédito educativo é uma medida de justiça distributiva. Tenho lutado por ele — V. Ex^ª nem pode imaginar quanto.

Quando forem editados os “pacotes” que se anunciam para os próximos dias, V. Ex^ª verá que não está neles mencionado o crédito educativo. É claro que ele não pode ser mantido nas condições em que vem funcionando atualmente, porque foi montado em 1975, período em que ainda estávamos no pleno uso e gozo do chamado “milagre”. Ele tem que ser retificado, mas alguma coisa tem de permanecer, porque não é justo que o aluno carente fique desassistido. Posso dizer a V. Ex^ª que pode ficar tranquilo porque as condições vão mudar. O MEC assumiu responsabilidades que estão acima das suas possibilidades. Estamos agora, nós que respondemos pela chamada correção monetária, com uma dívida que atinge quase Cr\$ 60 bilhões e que até o fim do ano irá a mais de Cr\$ 100 bilhões. Tudo isso é verdade. Mas uma nova sistemática está sendo estudada por elementos dos Ministérios da Educação e Cultura, da Fazenda, da Secretaria de Planejamento e

da Caixa Econômica para que se possa manter o programa. Estou plenamente de acordo com V. Ex^ª.

Quanto à organização das universidades, esse projeto de lei, que é do Conselho de Reitores, o qual, na primeira leitura, entendi ser bom, não procura, de maneira alguma, limitar a autonomia da universidade. Ao contrário, o que se procura é desvinculá-la de certos órgãos aos quais essa universidade está indevidamente ligada, para que ela possa receber um orçamento global e, dentro desse orçamento global, na esfera da sua autonomia, dizer o que gastará em termos de pessoal e de outros custeios e capital. É claro que a universidade precisa ser prudente. Não imaginamos que as universidades adotarão, desde logo, um aumento indiscriminado de seus funcionários. A universidade, dentro da sua autonomia, procurará fazer isso. A Universidade da Bahia, do Estado de V. Ex^ª, uma das universidades mais tradicionais, já tem em mãos o documento e já o deve estar estudando. De maneira que pode estar certo V. Ex^ª de que o projeto de lei não visa, de forma alguma, a cercar a autonomia universitária. Ao contrário, é uma forma de assegurar a autonomia administrativa das universidades.

Finalmente, um grande contrerâneo de V. Ex^ª, Navarro de Brito, que é membro do Conselho Federal de Educação e que aqui está presente, quando se falava na forma pela qual se deveria agir após a vigência do Decreto nº 86.000, que vedava a abertura de quaisquer outras escolas, escreveu um trabalho interessantíssimo a respeito da necessidade de se tomar medidas diferentes conforme a região do país e conforme as Unidades da Federação. Ele destacava os casos do Norte e do Nordeste, pedindo que ainda houvesse uma abertura para essas regiões. E foi exatamente o seu pensamento que me levou ao Presidente Figueiredo,

fazendo ver a S. Ex^ª que o decreto não poderia permanecer. Se é verdade que certas Unidades da Federação — e vamos trazer como exemplos o Rio de Janeiro, São Paulo e outras — já têm cursos superiores, em alguns casos até em número excessivo, é verdade também que em certas Unidades da Federação, do Norte e do Nordeste, essas instituições existem em número que ainda não é razoável.

Exemplificava a S. Ex^ª dizendo que há um contingente muito grande de professores leigos nas escolas de 1^o e 2^o graus, nos estados do Norte e do Nordeste, e que, se não permitirmos a instalação ali de cursos de licenciatura, os professores leigos continuarão.

S. Ex^ª concordou com isto e assinou esse decreto, elaborado no seio do Conselho Federal de Educação, que, na reunião realizada há poucos dias com os conselhos estaduais, analisou exatamente isto: quando deverão ser feitas as aberturas? O pensamento de V. Ex^ª portanto coincide com o do Governo.

O Sr. Deputado Aldo Arantes — Sr^ª Ministra, em sua exposição acerca do relacionamento entre o Ministério da Educação e as entidades ligadas à área da educação, V. Ex^ª afirmou que a UNE não tem representatividade.

Eu gostaria, com todo o respeito, de discordar de V. Ex^ª.

Entendo que a UNE tem representatividade, porque numa democracia a representatividade é conferida pelo povo, e não só a juventude brasileira, mas o povo brasileiro, reconhece a gloriosa União Nacional dos Estudantes como uma entidade legitimamente representativa dos estudantes brasileiros.

Sabe V. Ex^ª que os estudantes brasileiros — e sou um ex-presidente da UNE, fui vítima da repressão e do arbítrio deste regime — foram perseguidos após 1964. A sede da UNE foi queimada; as entidades estudantis foram colocadas na ilegalidade;

líderes estudantis foram presos, torturados e assassinados. Tentou-se criar uma estrutura estudantil paralela, o Diretório Nacional dos Estudantes, através da Lei Suplicy, mas a juventude brasileira não o aceitou e o fato objetivo é que, apesar de toda a perseguição que se desencadeou contra a juventude, apesar do Decreto-Lei n^o 477, a juventude brasileira manteve-se firmemente unida em torno da sua entidade. Reconstruiu-a e hoje a entidade representa legitimamente os interesses da juventude, porque sabemos — e V. Ex^ªs também sabem — que há diferença entre legalidade e legitimidade. E sabemos que muitas leis deste regime são ilegítimas, porque não provieram e não provêm da vontade popular.

Nesse sentido, a primeira pergunta a V. Ex^ª: já que a UNE é uma realidade objetiva, já que a UNE é reconhecida pelos estudantes e pela sociedade brasileira, quais os problemas que teria V. Ex^ª e o Ministério em receber oficialmente a diretoria da União Nacional dos Estudantes? V. Ex^ª é a favor ou contra a legalização da União Nacional dos Estudantes? Em segundo lugar, eu gostaria, já que o nobre Deputado Hermes Zaneti provavelmente não terá condições de refazer a sua pergunta, de insistir na questão relacionada com a articulação do Ministério com as entidades representativas da área educacional. A pergunta do Deputado Hermes Zaneti foi sobre o pedido de audiência da CPB, feito em 28 de janeiro, que terminou acontecendo somente em 30 de maio. O argumento levantado é que o nobre Deputado Hermes Zaneti não estava presente. Ocorre que o pedido de audiência não foi para o Deputado Hermes Zaneti, foi para a CPB, entidade que conta com uma direção. Então, insisto na pergunta, para conhecer melhor o pensamento de V. Ex^ª.

Por outro lado, comentando determinado tema, V. Ex^ª afirmou que ninguém

melhor do que a universidade para pensar os seus problemas. Eu concordo inteiramente com V. Ex^ã, mas acho que entrou em contradição quando disse, em outro momento, ao comentar as eleições diretas para a escolha de reitores, que a questão é muito séria para ficar à mercê de uma comunidade fluida. Entendo que a comunidade universitária não é fluida. Esta comunidade, como V. Ex^ã mesma observou anteriormente, é que necessita decidir sobre os rumos da universidade. Se há quem tenha competência para discutir os rumos da universidade brasileira é exatamente a comunidade universitária: os professores, os funcionários e os estudantes. Nesse sentido, acho que a eleição direta para os reitores é o caminho mais democrático.

Gostaria de aproveitar a oportunidade para esclarecer uma questão. O Estado de S. Paulo, no dia 16 de abril de 1983, fez uma matéria dizendo que o MEC iria a Sarney por disputas. Nessa matéria, levantou-se a questão da influência de elementos do PDS na escolha dos reitores das universidades. Assim, queria saber de V. Ex^ã qual é a influência mais saudável e mais salutar para a educação brasileira, se é a influência dos estudantes, dos professores, ou se é a influência dos partidos políticos. Desejo levantar outras questões. Primeira: o Ministério da Educação pretende encaminhar à apreciação do Conselho Federal de Educação todas as demais propostas alternativas acerca da universidade brasileira — isto porque entendo que só assim será possível um debate mais geral — e não somente a proposta do Conselho de Reitores. Segunda: se o Ministério da Educação, que, no dizer de V. Ex^ã, está disposto a abrir o debate dessa questão, V. Ex^ã se dispõe a tomar essa iniciativa ou vai propor ao Ministério da Educação que o faça, divulgando todas as propostas encaminhadas oficialmente ao Ministério, para que a

comunidade universitária possa debater as várias alternativas de reestruturação da universidade brasileira?

E, finalizando, gostaria de obter a opinião da Ministra acerca da política de privatização do ensino no Brasil. Nós sabemos muito bem — e não tenho tempo para discorrer mais sobre isso — que após 1964 houve uma reorientação da política educacional brasileira. Conhecemos o relatório ATCON, em que expressamente se colocava a questão da privatização do ensino. Conhecemos também os acordos MEC—USAID, de cuja política resultou exatamente uma privatização crescente do ensino no Brasil, sobretudo do ensino universitário. V. Ex^ã fez referência à pessoa de Anísio Teixeira, um dos grandes defensores da escola pública e gratuita. Foi vítima de batalhas, de lutas caluniosas, o grande educador brasileiro Anísio Teixeira. E creio que, hoje, estamos exatamente diante da realidade contrária ao pensamento de Anísio Teixeira, vindo um processo de privatização e de elitização do ensino no Brasil.

A Sr^a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — Vou começar a responder pela sua última pergunta, que é realmente a mais abrangente e, a meu ver, a mais importante de todas. V. Ex^ã falou na privatização do ensino brasileiro de maneira geral, não só no ensino superior. O meu pensamento está expresso nesse decreto que foi expedido pelo Presidente da República, a requerimento nosso. É uma forma de beneficiar o ensino público, porque esses recursos estavam sendo desviados do ensino público, da rede pública. Procuramos fazer com que os recursos do salário-educação fossem ter às mãos dos sistemas, para que estes pudessem aplicá-los, pelo menos 51%, no ensino público, porque a Lei nº 5.692 determina que os recursos públicos destinados à educação devem ser dirigidos preferencialmente à escola pública. Então, verá V.

Ex^a que eu não tenho nenhum preconceito em relação à escola pública. Ao contrário, tenho saído em sua defesa em várias oportunidades.

Na época em que era Ministro da Educação o Senador Jarbas Passarinho, quando se falou no aumento da alíquota do salário-educação — não sei se V. Ex^a se lembra, eu era Secretária da Educação do Estado de São Paulo —, fui daqueles que mais lutaram pela duplicação da alíquota do salário-educação, entendendo que a alíquota era insuficiente porque havia sido fixada em 1,4%, quando as obrigações do Estado em matéria do ensino básico eram só até a quarta série: uma vez que a Lei nº 5.692 duplicou a duração da escolarização obrigatória, a alíquota do salário-educação deveria ser pelo menos duplicada. Tudo isso para quê? Para que viesse a ser beneficiado o ensino público.

Em relação ao ensino superior, não tenho preconceito nem a favor nem contra a escola particular. Julgo que a presença da escola particular é uma garantia também no nosso regime democrático. Sou contra o monopólio do Estado em relação a qualquer coisa e também em relação ao ensino. Eu gostaria de viver num país em que todas as escolas fossem necessariamente públicas. Se o país fosse democrático, tudo estaria bem. E se fosse um país totalitário? Todas as escolas seriam públicas? Isso significaria estrangularmos completamente o direito de os pais darem a seus filhos a educação que acham que devam dar. O importante é que haja um bom ensino, seja o ensino na escola pública, seja o ensino na escola particular. E se o ensino for dado na escola particular, que seja de bom padrão; e se nessa escola houver alunos carentes, que eles possam ser assistidos na medida da necessidade. É isso. Não está havendo a progressiva privatização do ensino superior, não. É que, em certas regiões do

país, as necessidades são tantas, o desenvolvimento é tal que os poderes públicos não têm tido condições de acompanhar esse ritmo. Então, se tem permitido à iniciativa particular entrar. Trabalhei no Conselho Federal de Educação 14 anos e todos se lembram do meu rigor, da minha severidade, que, aliás, era do próprio Conselho, no sentido de segurar a iniciativa particular e de que só pudessem se apresentar aquelas que fossem de alto padrão.

Com relação ao encaminhamento de todas as propostas sobre a universidade ao Conselho Federal de Educação, já declarei publicamente, em vários jornais, tudo que me vier ter às mãos e que diga respeito à revisão da reforma universitária, à avaliação da reforma universitária, propostas de modificação da legislação vigente, tudo isso será encaminhado ao Conselho Federal de Educação, porque entendo que é uma matéria séria demais para ser tratada entre quatro paredes. Só o Conselho Federal de Educação é que pode permitir essa discussão a céu aberto. Dirá V. Ex^a: “Mas não está sendo dada divulgação”. Está sendo dada divulgação. Não só as universidades, mas também os órgãos de classe estão recebendo cópias desses pronunciamentos todos. O que não posso é divulgar pelo jornal, porque hoje a divulgação pelo jornal é muito cara. Eu não teria condições de mandar divulgar todas essas propostas, com as respectivas exposições de motivos, pelo jornais. Mas está sendo dada ampla divulgação.

Quanto ao governo da universidade, eu continuo dizendo — acho que tenho razão, mas V. Ex^a fica, como sempre esteve, livre para discordar de mim — que o governo de universidade é uma coisa séria demais para ficar sujeito à fluidez da chamada comunidade universitária. A comunidade universitária deve-se fazer representar de tal maneira que cada um possa responsabilizar-se pelos seus

atos. Eu sou por uma abertura maior ainda do que a da lei atual, no sentido de que os próprios funcionários possam ter também a sua representação. Quando fui reitora da Mackenzie, em matéria de representação estudantil, estava vigente apenas a Lei nº 5.540, que permitia a representação até um quinto: eu mesma trabalhei imediatamente para que ela desde logo chegasse a um quinto. E não me arrependo. Foram os melhores colaboradores que eu tive no Conselho Universitário e no Conselho de Ensino e Pesquisa: os alunos que compõem os diretórios acadêmicos, os diretórios centrais dos estudantes. Então, sou pela presença do elemento estudantil, dos funcionários, mas não dentro da fluidez da chamada eleição direta.

Finalmente, em relação à Federação dos Professores do Brasil, essa entidade foi recebida por mim há cerca de 15 dias. Se quiser voltar, as portas estão abertas. Recebo todo o mundo com prazer, sobretudo aqueles que são meus colegas. Todos que ali se encontravam eram meus colegas, porque eu fui professora de 1º,

de 2º, de 3º grau, e realmente me orgulho de ter sido professora das séries iniciais do ensino de 1º grau. Então, sempre, sendo educador, sendo possível uma abertura dentro da minha pauta, recebo quem quer que me procure.

Tenho a impressão de que respondi às perguntas de V. Exª.

O Sr. Deputado Aldo Arantes — E quanto à UNE?

A Srª Ministra Esther de Figueiredo Ferraz — Em relação à UNE, está nas mãos de V. Exªs, que compõem, aqui, o Parlamento, decidir sobre a efetiva legalização da UNE. Fui formada nos quadros da ciência jurídica. A lei está em vigor, eu devo respeitá-la, e para mudarmos a situação é preciso editar uma nova lei que disponha em sentido contrário. Já disse a V. Exª que não tenho disposição nenhuma contrária aos elementos que integram a UNE. Eles têm sido recebidos por mim sempre que se torne necessário, até mesmo quando estão em greve. Eu não posso modificar uma lei. A lei é da competência do Legislativo.

Relações de poder e democratização da universidade*

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Universidade e poder

Não tenho a pretensão de fazer uma análise da teoria do poder, mas apenas colocar algumas questões que poderão ser úteis para melhor captar-se o problema das relações de poder na universidade, com vistas a sua democratização. Baseando-me em Foucault, parto do pressuposto de que o poder não existe em determinado ponto específico da realidade, como algo ou um objeto que se tem ou que se deixa de possuir, mas resulta de uma relação de forças. Funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. É algo que se exerce, que se efetiva e que funciona. Não é um objeto, mas um conjunto, um feixe de relações mais ou menos hierarquizado, mais ou menos coordenado.¹

Nessa linha, entendo que o problema mais importante e que mais nos atinge, enquanto membros de uma instituição universitária, não é tanto construir uma teoria sobre o poder, o que talvez levasse apenas a refazer o que outros já tentaram ou fizeram, mas muito mais analisar como se processam essas relações dentro da universidade.

Posto isto, algumas questões se colocam imediatamente: quem decide na uni-

versidade? Sobre o que decide? Estas questões poderão ser explicitadas e desdobradas em muitas outras, mas, ao colocá-las, pretendo conhecer como se apresentam as relações de poder no interior da instituição universitária. Essas relações se fazem somente de cima para baixo, do centro para a periferia, caracterizando-se como uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, ou há outras formas de relação?

As respostas permitirão verificar como estão os diferentes segmentos da universidade (administração superior, corpo docente, corpo discente e funcionários) envolvidos no processo decisório e até que ponto a universidade é um espaço mais ou menos democrático.

Nessa mesma linha de questionamentos, outro problema não pode ser esquecido: qual o objetivo dos que detêm o poder na universidade? Seria manter a instituição universitária entendida não como uma comunidade constituída por diferentes segmentos, mas como uma relação de "príncipe" ou de "monarca" com o que possui, com o que herdou ou adquiriu? Vale lembrar que o príncipe de Maquiavel é, por definição, único e transcendente em seu principado e mantém uma posição singular, enquanto a universidade, como uma instituição cultural, uma instância de saber dentro da sociedade, deveria exigir das pessoas uma prática de poder diferente. Múltiplas são suas funções, o que requer a presença de várias pessoas no seu governo e exige um governo democrático.

É preciso saber, então, de que forma o governo tem sido exercido — o que é uma questão complexa. Pela própria natureza da instituição, há diferentes grupos de "autoridades" e de "influências" que rei-

* Comunicação apresentada no painel sobre "A universidade: autonomia e estrutura interna de poder", na II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte—MG, no dia 11 de junho de 1982.

¹ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1975. p. 247-8.

² *Ibid.*, p. 279.

vindicam participação no processo decisório. Nesta perspectiva, as relações de poder na instituição universitária não podem assumir caráter meramente administrativo ou acadêmico; definem-se, sobretudo, como questão política. E se o poder não está situado em um lugar exclusivo, mas se faz presente em todos os setores através de diferentes órgãos, instâncias e atividades, é importante saber através de que pessoas e mecanismos ele se exerce e quais são as instâncias de controle, de vigilância, de coerção. É preciso ter presente também que normalmente muitos decidem, mas nem sempre são explicitados os seus níveis de competência ou de influência. Dessa forma, a questão "Quem decide?" apresenta uma variedade de respostas, dependendo do tipo de instituição universitária e dos problemas específicos. Esta questão poderá ser convertida numa outra: "Quem decide o quê?" ou ainda: "Sobre o que se decide?". A complexidade desta segunda consiste em especificar não somente quais são as esferas e níveis de influência, mas também as áreas de responsabilidade (acadêmica, administrativa, financeira, etc.).

Faz-se necessário ter presente, ainda, que o poder sempre se exerce em determinada direção e que nem sempre é possível ter-se claro quem o detém; na verdade é mais fácil identificar quem não o possui.

As relações de poder na universidade brasileira

A universidade brasileira sempre reproduziu e reproduz atualmente as condições de autoritarismo vigente em nossa sociedade. Tais condições explicitam-se nos estatutos e regimentos; no formalismo eleitoral, quando não na cooptação dos dirigentes que constituem os órgãos executivos e deliberativos; na exclusão da comunidade acadêmica do direito de opinar sobre questões relativas à política de ensino, pesquisa, de pessoal e financeira; etc.

Por outro lado, sobretudo os professores e alunos, mas também funcionários, têm-se empenhado em lutar pela ampla participação dos diferentes segmentos da

universidade, diretamente ou através de seus representantes, nas decisões de caráter acadêmico e administrativo. Nesta linha, há todo um trabalho que vem sendo desenvolvido nestes últimos anos contra o autoritarismo e o centralismo encarnado na burocracia administrativa. Em particular, tem sido proposto o reforço e a revitalização dos órgãos colegiados, de forma a que venham a adquirir poder deliberativo e não só consultivo ou homologatório.

Para explicitar melhor as colocações anteriores, tentarei mostrar como nas universidades se apresentam as relações de poder através da escolha de dirigentes, da estruturação dos órgãos colegiados e da escolha dos representantes para os mesmos.

De acordo com a legislação em vigor (Lei nº 5.540/68, art. 16, I), verifica-se que, nas autarquias, o Reitor e o Vice-Reitor são nomeados pelo Presidente da República, a partir de indicações feitas em listas sêxtuplas. Estas listas são elaboradas por um Colégio Eleitoral, constituído, em geral, pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (em alguns casos, inclui também o Conselho de Curadores). Cumpre lembrar que sua elaboração, com raras exceções, é conduzida por interesses estranhos à universidade e ocorre dentro de um processo político manipulado pela própria Reitoria, que detém, na maioria das instâncias, o poder de escolher ou influenciar a escolha dos eventuais detentores de cargos executivos. Mais ainda: em muitos casos, a lista serve para garantir ao poder externo, de forma velada, a escolha de sua preferência.

Quanto às fundações universitárias, a partir da Lei nº 6.733/79, não têm nenhuma autonomia para escolher seus dirigentes. Os Reitores e Vice-Reitores são escolhidos pelo Presidente da República, sem necessidade de lista sêxtupla, bem como os membros do Conselho Diretor da universidade.

É curioso notar que, na história das instituições universitárias, não é a primeira vez que o Poder Central chama a si o pleno direito de designar em comissão os dirigentes universitários. Um pouco antes

de ser decretado o Estado Novo, a Lei nº 452/37, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e criou a então Universidade do Brasil, estabeleceu (art. 27) que tanto o Reitor como os Diretores dos estabelecimentos de ensino deveriam ser escolhidos pelo Presidente da República, dentre os respectivos catedráticos, e nomeados em comissão. Observa-se que esse dispositivo, sancionado num momento de grande centralização e autoritarismo e executado num período expressamente ditatorial, é retomado muitos anos mais tarde pela Comissão Meira Mattos ao analisar a "Crise de autoridade do Sistema Educacional Brasileiro". Entre outras coisas, essa Comissão sugere "a alteração do atual sistema de nomeação de Reitores das universidades e Diretores de estabelecimentos de ensino superior, atribuindo ao Presidente da República o poder de preencher tais cargos, independentemente da indicação das respectivas universidades ou congregações"³ Decorridos quase treze anos, esse procedimento, adotado durante o período discricionário do Estado Novo, renasce para as fundações universitárias, e recrudescido: não só os Reitores, mas todos os cargos de direção são cargos de confiança.

No caso das universidades particulares, sejam elas leigas ou confessionais, verifica-se que a grande maioria de seus dirigentes — Reitor, Vice-Reitor, Diretores ou Decanos de Centros — são nomeados pelo Chanceler ou pelo Presidente da Mantenedora. Em outras, a Mantenedora escolhe e nomeia o Reitor que, por sua vez, escolhe o Vice-Reitor, os Diretores e Decanos, dependendo a designação da aprovação do Presidente da Mantenedora ou do Chanceler. Esse mecanismo de designação chega normalmente até às chefias ou direções de departamentos e, em decorrência, até às coordenações intra e interdepartamentais, quando existem.

Nas universidades federais, o Reitor é auxiliado, nas suas tarefas executivas e no

assessoramento ou supervisão e coordenação das áreas específicas de ensino, pesquisa, planejamento, assuntos administrativos e comunitários, por Pró-Reitores ou Sub-Reitores. Esses cargos são de confiança, ou seja: nas autarquias, seus titulares são da livre escolha do Reitor. Nas fundações, compete ao Ministro da Educação e Cultura nomeá-los, em comissão (Decreto nº 84.716/80, art. 19). Nas universidades particulares, por sua vez, são em geral indicados pelo Reitor e aprovados pelo Chanceler ou pelo Presidente da Mantenedora.

É importante observar que, mesmo nas universidades autárquicas, onde o Reitor e demais dirigentes são propostos em listas sextuplas, não há participação direta da "comunidade" no processo de escolha daqueles que vão ocupar cargos na administração superior. E mais: o Colégio Eleitoral, de onde emana a lista para a escolha do Reitor, é composto por dois ou três órgãos colegiados superiores, constituídos, em muitos casos, por mais de 50% de membros não eleitos e que participam dos mesmos em razão do cargo ou função que exercem. Nestas universidades, de modo geral, a escolha dos dirigentes de unidades é feita, também, por eleição indireta.

Dentro desse quadro, constituem exceções as eleições diretas realizadas com a participação ampla dos três grandes setores representativos da comunidade universitária — professores, funcionários e alunos — como ocorreu em 1980 na PUC de São Paulo, para escolha do Reitor, e tem ocorrido em algumas universidades para escolha dos dirigentes de faculdades, institutos ou departamentos.

Num estudo sobre as relações de poder, com vistas à democratização da universidade, é então fundamental analisar como são nomeadas ou escolhidas as pessoas que constituem os órgãos colegiados. É isso que nos vai dizer em que medida a comunidade participa do governo da instituição e quais as relações de força que comandam determinadas indicações.

Analisando os estatutos das universida-

³ Ver RELATÓRIO Meira Mattos. Paz e Terra, Rio de Janeiro, nº 9, 1969.

des⁴ no que diz respeito aos órgãos deliberativos, é fácil verificar uma grande ausência de procedimentos democráticos, tanto na forma como são constituídos como em seu funcionamento. Para facilitar minha análise, dividirei esses órgãos em obrigatórios e facultativos. Entre os primeiros, a nível de coordenação superior, encontram-se: o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino e Pesquisa (e Extensão), o Conselho de Curadores (obrigatório só nas autarquias) e o Conselho Diretor (obrigatório nas fundações). Como órgãos facultativos, a nível de coordenação superior, existem os Conselhos de Administração, de Direção e Comunitário. A nível setorial, tem-se obrigatoriamente os Colegiados de Cursos e, como órgãos facultativos, os Conselhos Departamentais, as Congregações e similares.

Neste trabalho, vou me deter especialmente nos órgãos superiores deliberativos, embora faça também comentários sobre alguns órgãos setoriais.

A respeito da constituição dos órgãos colegiados superiores, os dispositivos legais fazem apenas referência genérica — como é aliás conveniente — às suas áreas de atuação e composição, deixando a cada universidade a competência para definir sua organização e suas atribuições nos estatutos e regimentos.

Em decorrência da legislação federal, desde o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), o Conselho Universitário se constitui legalmente como órgão máximo deliberativo de todas as universidades no país. Mas, em muitos casos e em muitos momentos, ele serve apenas para homologar decisões da administração superior da universidade.

Os Conselhos Universitários são, na sua maioria, constituídos por membros natos — ou seja, deles participam em função de cargos que exercem ou exerceram — e por membros indicados. A percentagem de elementos eleitos indiretamente (pelos

respectivos colegiados) e através de eleições diretas fica entre 25 e 50%. Sabe-se, no entanto, que em muitos casos as eleições indiretas apenas homologam indicações ou preferências de administração superior, e não raramente a eleição é feita no interior de órgãos constituídos majoritariamente por membros natos e indicados.

Essa situação torna-se mais séria se atentarmos para o fato das representações duplas e até múltiplas, que permitem a centralização do poder decisório nas mãos de poucos que participam, ao mesmo tempo, de vários órgãos executivos e deliberativos. Por outro lado, os representantes escolhidos por eleição direta participam apenas do colegiado para o qual foram eleitos. Observa-se ainda que, na maioria das universidades, a participação dos docentes, enquanto representantes de uma categoria, é reduzida. Também é bastante pequena a representação dos estudantes no Conselho Universitário: em geral, dois alunos; em algumas universidades, 1/5 dos membros. Quanto aos funcionários, quase inexistente estatutariamente sua participação nos órgãos colegiados superiores; poucas universidades têm no Conselho Universitário um representante do pessoal técnico-administrativo.

No Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP), ou Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) — inovação derivada de exigência contida no Decreto-lei nº 53/65 (art. 2º), que regulamenta as atividades acadêmicas da Universidade — a representação docente é maior que no Conselho Universitário. Entretanto, a escolha ou eleição desses representantes é feita no âmbito dos Conselhos Departamentais ou Conselhos de Centros; a participação dos docentes é assegurada, na maioria dos casos, pelo cargo ou pela função que exercem.

Dentre as coordenações superiores de existência obrigatória nas autarquias, encontram-se ainda o Conselho de Curadores, responsável pela fiscalização econômico-financeira da entidade. É composto em um terço por representantes da comunidade — incluindo as classes produtoras —

⁴ Foram analisados os estatutos de 17 universidades autárquicas, de uma fundação e de duas universidades particulares. Para este trabalho, contei com a colaboração do Mes-tro Prof. João Florêncio de Menezes.

e do MEC (Lei nº 5.640/68, art. 15). A participação dos professores nesse colegiado é, na maioria das vezes, feita indiretamente, através de elementos indicados pelo Conselho Universitário. Raros são os casos em que o professorado elege diretamente seus representantes para terem assento no Conselho de Curadores. Por outro lado, em quase todas as instituições autárquicas há sempre um representante do Corpo Docente nesse órgão. Já os funcionários em geral são sistematicamente excluídos do Conselho de Curadores, o que conduz a dupla reflexão: a) o que se entende por "comunidade" universitária? b) se se pretende assegurar condições para a mais ampla participação da "comunidade" universitária no processo decisório, a inclusão de uma representação deste segmento não seria uma forma de mobilizar o pessoal técnico-administrativo para assumir seu papel e sua responsabilidade nesse processo?

Em confronto com os colegiados superiores, as coordenações setoriais às vezes apresentam um número um pouco maior de membros eleitos. Mesmo nesse caso, todavia, não se pode dizer que a representação é sempre feita de forma democrática; há congregações de unidades, em universidades autárquicas, por exemplo, onde têm assento todos os titulares e eméritos (os primeiros, em geral, antigos catedráticos, e os segundos, ex-catedráticos aposentados). Em alguns casos, esses titulares e eméritos constituem a maioria dos membros do colegiado, enquanto as demais categorias (adjuntos, assistentes e auxiliares) têm apenas um ou dois representantes, e o corpo docente, um representante. Essa situação se apresenta duplamente paradoxal: primeiro, porque existindo a carreira docente, deveria haver igualdade de condições de representação de todos os docentes, por categoria, através de representantes democraticamente eleitos; segundo, porque a participação maciça dos titulares e eméritos é uma forma de manter o poder nas mãos de uma aristocracia universitária. Isso está tão arraigado que o ser titular é, ainda hoje, em algumas instituições, pré-requisito ou exi-

gência para entrar numa lista tríplice para escolha de chefe e sub-chefe de departamento. Por outro lado, já se encontram significativos exemplos de departamentos chefiados por docentes de outras categorias, eleitos por seus pares, e mesmo por alunos e funcionários.

Em suma, essa breve análise faz perceber que a maioria dos professores não participa diretamente de nenhum órgão, com exceção dos departamentos, cujo poder deliberativo é bastante limitado. Isso conduz a um sério questionamento sobre a legitimidade das instâncias de poder e condiciona a análise de como se desenvolve o processo decisório nas universidades.

Do mito da representação ao direito de participação

No momento em que a universidade brasileira deve passar por uma iminente reestruturação, mais do que nunca é necessário discutir e refletir sobre o poder e a participação nestas instituições, a fim de que se tenha maior clareza sobre as deformações e contradições nelas existentes. É urgente a proposição de alternativas concretas, a fim de evitar, por parte da comunidade universitária, uma postura de acomodação face ao conservadorismo e ao autoritarismo dos poderes constituídos.

Frente a isso, um ponto merece ser aprofundado: é necessário pensar mais consequentemente o que se pretende e o que efetivamente se obtém quando se reivindica maior representação dos diferentes segmentos da comunidade universitária nos órgãos colegiados. Ou seja, entre as questões relativas à democratização da universidade, deve ser mais bem discutido e assumido não só o direito à representatividade, mas também como ele deve ser operacionalizado. A participação não pode reduzir-se ao momento das eleições e à escolha dos representantes. Não deve limitar-se, ainda, a tomar parte em uma atividade ou órgão já existente, que tem sua estrutura e funções definidas. Participação é mais que isto: consiste em integrar os diferentes grupos que constituem a universidade nas discussões e nos proces-

sos de tomada de decisão de ordem acadêmica, administrativa e econômico-financeira. Isto implica não apenas mudança de estruturas, nem mesmo só escolha dos melhores meios para atingir certos objetivos. Os próprios objetivos devem ser redefinidos ou pelo menos explicitados, assim como os meios reequacionados. E esta tarefa não deve ser confiada a um pequeno grupo de pessoas, por melhores que elas sejam; deve ser assumida por toda a comunidade.

Participação implica, ainda, em igual

nível de informação e na mesma liberdade de organização para todos, porque todos devem se fazer representar, exercer a crítica e buscar alternativas. Enfim, só haverá espaço para uma participação efetivamente democrática quando os diferentes segmentos, através de seus representantes, tiverem a oportunidade não só de discutir, mas também de decidir sobre a vida da instituição em seus diferentes aspectos. Quando isso ocorrer, o grande obstáculo à democracia — a divisão radical entre dirigentes e dirigidos — talvez deixe de existir.

Notas de Pesquisa

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA (RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA — MINAS GERAIS 1910-1930)

Pesquisador: Miguel Gonzalez Arroyo
Instituição: Fundação do Desenvolvimento da
Pesquisa (FUNDEP/MG)
Fonte financiadora: INEP/MEC

A pesquisa está centrada na reconstrução da história da instrução elementar. Durante longo período a história da educação no Brasil se limitou à história das idéias didáticas e da evolução da estrutura do sistema de ensino captadas através das reformas educacionais, das políticas e das leis do Estado. Não tentamos trilhar esse caminho. Parece-nos que o processo educativo é bem mais amplo, inclusive a educação escolar não pode ser captada apenas, nem fundamentalmente, através dos atos normativos, das políticas públicas ou da reconstrução das barganhas políticas em torno das reformas educacionais.

A história da educação no Brasil tem acompanhado com certa timidez os avanços da historiografia social mais recente que tenta captar as articulações globais que marcam todo o processo histórico de uma formação social tão específica como a brasileira.

As articulações não resultam basicamente de arranjos entre as frações da burguesia, mas da correlação de forças entre esta e o trabalho — a classe operária em formação.

A história oficial eliminou a participação e o papel político do povo na sociedade, como se o país tivesse sido feito apenas pelas classes dominantes. Recentes esforços de pesquisa tentam superar o ocultamento das classes subalternas. Para cer-

tos pesquisadores o estudo da classe operária é a chave para o entendimento da transição da História do Brasil no Século XX. É nesse momento e perspectiva que situamos nossa pesquisa sobre a instrução elementar. Durante a Primeira República se consolidou o sistema de educação escolar que temos af.

Nosso problema de estudo

A especificidade de nosso trabalho está em privilegiar a dimensão política do processo educativo que acompanha o processo histórico mais global. Partimos dos pressupostos de que o processo histórico é mais global e de que o processo de transição da economia capitalista, dominada no período, pela agroexportação cafeeira, não é apenas uma transição econômica, mas afeta a totalidade da cultura: a resistência à transição ou o êxito dependem do redimensionamento do universo cultural, tanto das classes subalternas, como das dominantes. As transformações da época não atuam apenas sobre as relações de trabalho — trabalho escravo versus trabalho assalariado —, mas sobre a totalidade dos valores relativos ao trabalho, disciplina, lazer, organização da vida quotidiana. O desenvolvimento econômico tenta ser também um desenvolvimento cultural. Estão em jogo relações econômicas, sistemas de poder e também sistemas culturais, religiosos, sociais que condicionam o exercício da hegemonia na sociedade, na política e nas relações de produção. Não prestar atenção a esta totalidade pode levar a análises reducionistas da transformação econômica, como da cultural.

Tentamos pesquisar quais eram as questões que as classes dominantes se colocavam para submeter a classe subalterna

às novas relações de produção e de trabalho. Essa classe era composta de camadas heterogêneas, de trabalhadores nativos, libertos, acostumados à disciplina brutal do trabalho escravo — a Abolição da Escravatura se deu em 1888 — e que deveriam ser reeducados na disciplina do trabalho “livre”. Era composta ainda de pequenos agricultores, posseiros, situados nas fronteiras agrícolas, acostumados ao trabalho de subsistência. E era reforçada com o trabalhador imigrante, importado da Europa, em sua maioria de origem camponesa, trazendo uma longa experiência de cultura, de liberdade e de autonomia. As lideranças políticas e a oligarquia viam com temor essa cultura da classe subalterna e precisavam reeducá-la para as novas relações de trabalho. Formar a classe subalterna não parece ter sido tarefa fácil para as classes dominantes.

Nossa hipótese de trabalho é que as classes dominantes tentaram uma série de medidas — entre elas a instrução elementar — para reeducar a classe subalterna, com o principal objetivo de converter os braços disponíveis em força de trabalho. A tarefa era fazer o trabalhador. Este objetivo impôs a necessidade e os limites da expansão da instrução elementar e do ensino agrícola e técnico, no período de análise.

Pressupomos, ainda, que esse intento das classes dominantes de reeducação das classes subalternas para seu projeto sócio-econômico e político não foi linear e pacífico.

A classe subalterna não é apenas vítima de um projeto de ideologização tentado pelas classes dominantes. Ela é agente histórico, constrói a própria história e se faz a si mesma muito mais do que é feita fora. Vemos a história do período como resultado do confronto entre classes, por mais heterogêneas que elas sejam, confronto este que se dá inclusive a nível da hegemonia e contra-hegemonia cultural.

Vemos a política na história de reeducação da classe subalterna. As classes dominantes se referem à classe subalterna como uma massa de ignorantes e incultos. Mas eram tão ignorantes os trabalhadores da época, os pobres, os imigrantes e marginalizados? Não possuíam eles um sistema mais ou menos coerente de cultura e saber? Não era esse sistema de valores que as lideranças políticas e os patrões pretendiam reeducar? Não era o saber acumulado na experiência de vida e trabalho das “massas” de que os proprietários da terra, os empreiteiros das estradas de ferro e os donos de usinas e olarias pretendiam se apropriar e submeter a serviço de seus interesses?

Consideramos também a hipótese de que se desenvolvia um processo de auto-educação da classe subalterna anterior, independente e até como reação do projeto reeducativo das classes dominantes, condicionando este projeto educativo. Em concreto, condicionava a política de instrução elementar e o grau de aceitação ou rejeição da escola por parte do povo.

Nosso objetivo é, pois, uma tentativa de reconstrução da história da educação da classe subalterna nas primeiras fases de sua formação enquanto classes trabalhadoras. Nossa hipótese geral é que essa história está condicionada pelo projeto mais amplo de reeducação para as novas relações de trabalho e pelo processo de auto-educação e resistência que se dava no interior da classe subalterna.

Metodologia e fontes de dados

Nossa pesquisa se localiza no Estado de Minas Gerais no período de 1910 — 1930. Esta escolha se deve a um motivo prático: nosso trabalho na Universidade Federal de Minas Gerais nos permite um contato mais fácil com as fontes de dados. Além disso, Minas era, como São Paulo, centro da economia nacional, ba-

seada na agroexportação, e ambos controlavam a política federal (J. Love 1975; J. With 1975, 1980). Minas Gerais teve problemas específicos na organização das forças produtivas e na substituição da mão-de-obra (J.H. Lima 1977). Tinha o maior contingente de escravos do Brasil, quando da Abolição da Escravatura, e enfrentou problemas peculiares para integrar os imigrantes como força de trabalho (N. Monteiro 1974, D. Giroletti 1980). Por outro lado, as lideranças mineiras sempre colocaram o sistema de ensino público como modelar para todos os estados. A reconstrução histórica da educação da classe subalterna em Minas Gerais poderá ajudar a compreensão da educação da classe operária no Brasil. Estamos completando o levantamento dos dados. Utilizamos dados secundários que se encontram dispersos nos trabalhos de pesquisa econômica, sócio-política e cultural do período. No entanto damos prioridade aos dados primários. O Estado de Minas Gerais possui um Arquivo Público bastante rico em jornais da época, mensagens do Presidente do Estado, relatórios dos Secretários de Governo, dos Delegados de Polícia, Superintendentes de Imigração, Inspectores de ensino, Diretores de Asilos, penitenciárias, escolas, cadeias públicas etc.

Em todo o material tentamos captar as transformações que vêm ocorrendo nas forças de produção, na composição da força de trabalho, bem como na passagem lenta e tensa do trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Primeiras observações colhidas

Nesse contexto peculiar da formação do capitalismo brasileiro, a formação e educação das classes subalternas adquire conotações peculiares. Estamos percebendo a prioridade dada pela burguesia a um projeto educativo capaz de redefinir os valores, a ética econômica e o trabalho

das camadas subalternas que resistem a se submeter a relações de "trabalho livre". A instrução pública surge mais desta premência de "fabricar" o trabalhador, "fazê-lo" para as novas relações de trabalho, do que da premência de fazer o cidadão para as novas relações políticas. A República poderia ser feita sem o povo e sem cidadãos, mas a economia agroexportadora e a empresa industrial e comercial não seriam possíveis sem o trabalho. E os trabalhadores não nascem feitos, têm que ser preparados. Educar o trabalhador foi, no momento histórico pesquisado, mais prioritário e mais problemático do que educar o cidadão. É em torno desta ambivalência que gira a história da instrução elementar.

Tentamos captar quais os mecanismos educativos que foram privilegiados pelas elites nessa empreitada de fazer o trabalhador. Entender esses mecanismos nos ajudará a entender a negação sistemática da escola às camadas trabalhadoras.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DA ABERTURA

Pesquisadores: Iúta Vieira Rocha, Manuel Alberto Argumedo, Nilda Alves e Sofia Lerche Vieira

Instituição: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, Fortaleza-CE

Fonte financiadora: INEP/MEC

Justificativa

Na tentativa de caracterizar o que se denominou de "O Pensamento Pedagógico da Abertura", o primeiro problema surgido foi o da demarcação temporal. Pretendia-se escolher limites que representassem o fenômeno pedagógico em si, embora mantendo a necessária relação dialética com o total da sociedade. Recorreu-se a fontes de circulação nacional como recurso seguro para determinar os limites do período a ser estudado. O período de-

limitado foi de 1978 a 1981. Embora outras fontes tenham surgido antes, esta fase corresponde a um significativo *boom* da literatura pedagógica, sobretudo através da publicação de periódicos, encontros nacionais que resultaram em registros escritos, enfim, uma série de ocorrências que evidenciam maior participação dos educadores no debate sobre o tema.

O segundo problema surgiu em relação à definição do universo da pesquisa. Como não seria viável analisar a curto prazo toda a produção intelectual do setor, decidiu-se realizar o estudo através de etapas sucessivas, das quais a primeira seria a análise do que, para fins metodológicos, definiu-se como “pensamento pedagógico independente”. Desta forma, optou-se pelo estudo de fontes de referência criadas a partir de interesses dos próprios educadores e independentemente de apoio governamental direto.

O espaço político que as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) significaram para o pensamento científico brasileiro já tem sido amplamente debatido. Da mesma forma, observa-se a projeção das Ciências Humanas nas referidas reuniões. E para a Educação, o que significou a SBPC? Recorde-se inicialmente que Educação foi o tema central da reunião realizada em 1980. Um estudo das Comunicações Orais apresentadas nos anos de 1978, 1979, 1980 e 1981 pareceu extremamente importante porque, como hipótese de trabalho, a oportunidade de expressão para os educadores em menor evidência na área de Educação se dá através desses canais. Espera-se que os trabalhos mais “acadêmicos”, e aparentemente mais “técnicos” e menos “políticos”, estejam expressos nessas Comunicações Orais.

Onde estaria, então, o registro do pensamento mais “político” da área? No contexto das publicações no setor Educação, sem dúvida sobressai no período, sem

concorrência de outros periódicos, a revista **Educação & Sociedade**. Pode-se afirmar que nela contribuíram os educadores que vêm tendo maior evidência no panorama educacional e assim, identificou-se uma outra fonte de referência para o estudo. Foram selecionados para análise todos os exemplares da revista publicados no período de 1978–1981, que compreende os números 1 a 10 de **Educação & Sociedade**.

Outro evento, exclusivamente educacional, marcou o ápice deste período: a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), que retomando um fenômeno antigo na história da Educação Brasileira – as Conferências Nacionais – reuniu cerca de 1.400 profissionais de educação de 18 estados de todo o país, de 31 de março a 03 de abril de 1980. Este acontecimento serviu de marco significativo para a retomada das discussões em Educação e os seus Anais pareceram elemento indispensável no escopo da análise a realizar.

Vale observar que muito do material estudado foi escrito antes do limite inferior do período objeto do estudo. Mesmo isto, melhor caracterizaria “O Pensamento Pedagógico da Abertura”, pois o período significou, principalmente, a comunicação de dados anteriormente obtidos, além de uma abertura de fontes para novas pesquisas.

Objetivo geral

Caracterizar aspectos do pensamento pedagógico da abertura (1978–1981), através da análise de material escrito vindo à luz no período referido.

Objetivos específicos

- Verificar quais são os problemas educacionais brasileiros, bem como sua origem, no pensamento pedagógico da abertura;
- verificar as soluções prioritárias apon-

tadas para os problemas educacionais pelos educadores que produziram este pensamento;

- determinar o grau de penetração de referências estrangeiras no pensamento pedagógico da parcela de educadores brasileiros estudados no período 1978-1981;
- determinar o grau de penetração do pensamento pedagógico da parcela de educadores em maior evidência sobre a parcela de educadores em menor evidência; e
- determinar o contexto de uso, bem como o significado para o pensamento pedagógico analisado dos conceitos: escola-educação-pedagogia; liberdade-democracia; povo-classes subalternas-classes dominantes; e prática-teoria-práxis.

Recursos

- Comunicações Orais (resumos) da Seção de Educação das Reuniões Anuais da SBPC dos anos de 1978, 1979, 1980 e 1981;
- Revista Educação e Sociedade, números 1 a 10;
- Anais da I Conferência Brasileira de Educação; e
- Entrevistas.

Metodologia

O estudo dos documentos e entrevistas está sendo realizado através de uma análise documental e de uma análise de conteúdo temático-categorial, instrumentos metodológicos adequados ao estudo de textos e documentos.

Até o presente momento da pesquisa foram realizadas as seguintes atividades: leitura de periódicos e documentos, elaboração de fichas-resumo e de instrumentos de análise e realização das primeiras entrevistas com os educadores selecionados pela pesquisa.

A DESESCOLARIZAÇÃO, O TRABALHO INFANTIL E A QUESTÃO DO MENOR

Pesquisadores: Lia F. G. Fukui, Efigênia M. S. Sampaio e Lucila R. Brioschi
Instituição: Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU). São Paulo-SP.
Fonte financiadora: INEP/MEC

O presente estudo partiu da verificação, através de dados oficiais, do aumento do analfabetismo aliado a um aumento da participação da população de 10 a 14 anos, na população economicamente ativa no estado de São Paulo e Brasil. Este fato, associado aos resultados da pesquisa 'Escalarização e Sociedade: um estudo de excluídos da escola'¹, permitiu-nos perceber que, na realidade, essa população está marcada por uma série de ambigüidades que vão desde à sua experiência do dia-a-dia até a legislação que lhe diz respeito. Trabalhando para sobreviver, tentam ingressar e permanecer na escola, que por lei são "obrigados" a frequentar, mas que, contraditoriamente, os exclui, dado o alto custo representado pela aquisição de uniformes, material escolar, taxas de matrículas, etc., sem mencionar a necessidade efetiva de seu trabalho e as atitudes discriminatórias a que estão sujeitos, quer por parte de professores, quer de colegas. Marcando a diferença entre a população à qual a escola se destina e aquela que a escola exclui, encontramos diferentes tipos de literatura abordando um ou outro segmento, colocando-os nas categorias de escolar e excluído. O excluído/trabalhador, um "desviante" em relação à norma que o supõe escolar na faixa dos 7 aos 14 anos, é visto sob a ótica de um problema social, e enquadrado na discussão mais ampla da Questão do Menor.

Delinea-se, pois, para a faixa etária dos 10-14 anos, a possibilidade de rece-

¹ FUKUI, SAMPAIO, BRIOSCHI, 1980.

ber tratamentos diferenciados, conforme se trate do escolar, do trabalhador infantil ou do menor, seja este ou carente ou delinquente.

A pesquisa se desenvolve no sentido de procurar uma possível associação entre estes três temas através de três órgãos da imprensa jornalística, ou seja, **O Estado de S. Paulo**, **Folha de S. Paulo** e **Notícias Populares**. Consideramos que a compreensão da forma como o debate dessas questões é levado a público, constitui-se em uma primeira aproximação para verificar o lugar ocupado por essa problemática na perspectiva e nos projetos dos quadros dirigentes na sociedade brasileira.

Delimitação da pesquisa

A análise da relação desescolarização, trabalho infantil, questão do menor é ampla e sua abordagem requer algumas delimitações.

Uma primeira delimitação que se impõe é de ordem temporal. O tema será tratado nos limites da década de 70, tomando por parâmetro inicial a Lei nº 5.692/71, e, final, o ano de 1980, ocasião em que o próprio Ministro da Educação e Cultura, na comemoração dos 50 anos do Ministério, anuncia os efeitos desescolarizantes da referida lei.²

A impossibilidade de abordar a questão no conjunto do país, leva à segunda delimitação; o enfoque será centrado no Estado de São Paulo, não deixando, porém, de considerar decisões a nível federal que repercutem na colocação do problema para o próprio Estado.

Metodologia

A utilização da imprensa como base de dados, toma como pressuposto o fato de que o debate público pode ser apreendido

em sua forma mais espontânea, imediata, ampla e controvertida nos jornais que veiculam informações "criadas a partir da realidade que se impõe como notícia".³

A imprensa é considerada um bom material de análise sociológica porque constitui um lugar "onde se manifestam as concordâncias de uma cultura, sua lógica interna, suas contradições e seus imperativos"⁴, permitindo assim, através de sua análise, fazer inferências sobre as maneiras como diferentes órgãos da imprensa tratam uma determinada categoria social de idade.

O jornal que conduz um debate torna-se ponto de referência "operando como força dirigente reconhecida pelo público".⁵ O público leitor, por sua vez, é diferenciado segundo os órgãos de imprensa. Trabalhos recentemente publicados, que utilizam a análise de jornal como base de dados, preocupam-se em descrever o perfil do leitor de diferentes jornais brasileiros.⁶

Nesse sentido, tomamos três diários de grande tiragem e ampla circulação em São Paulo, atingindo três faixas distintas de público: **O Estado de S. Paulo**, que atinge um público de condições econômicas e sócio-culturais superiores; **Folha de S. Paulo**, que procura atingir um público intermediário "propondo-se um tipo de leitor e de notícias mais 'universais'"; e **Notícias Populares**, dirigido a um público de condições econômicas e sócio-culturais modestas.⁷

A impossibilidade de uma análise exaustiva dos temas propostos nos três jornais escolhidos, em todos os anos da década de 70, levou-nos a uma pesquisa

³ GUILLAUMIN, C., 1972, p.232.

⁴ Idem, ibidem.

⁵ PINHEIRO, P. S., 1980 p. XII.

⁶ SERRA, A. A., 1980; CAPELATO & PRADO, 1980; LUZ, 1979.

⁷ LUZ, 1979.

² O ESTADO DE SÃO PAULO, 16/11/1980.

dos títulos dos noticiários, tendo em vista o estabelecimento do material a ser analisado. A utilização dos títulos do noticiário constitui uma técnica jornalística apropriada para os propósitos acima mencionados, pois considera-se que o título sintetiza a matéria publicada, sendo, portanto, uma boa aproximação do seu conteúdo.

Nessa primeira aproximação, fizemos um apanhado geral de todas as notícias que dissessem respeito ao objeto de estudo, nos dez anos pesquisados. A análise da distribuição do noticiário, segundo os temas, por mês e ano, poderia fornecer indicações de épocas e períodos em que o evento jornalístico, cobrindo o nosso objeto de estudo, adquirisse maior relevância, ou seja, buscamos averiguar se os temas pesquisados apresentavam algum tipo de periodicidade nas publicações.

Nesse levantamento, verificamos que os anos de 1971, 1972 e 1973 e, também, os de 1978, 1979 e 1980 são aqueles onde se concentra a maior quantidade de notícias, tanto sobre ensino quanto sobre menor e trabalho infantil. Delineiam-se, dessa forma, dois períodos distintos, marcando o início e o fim da década como momentos em que os temas pesquisados ocupam de maneira mais freqüente o noticiário dos jornais.

Esses momentos correspondem no plano político-econômico a duas fases distintas. Na primeira, de 1971 a 1973, com a consolidação do modelo econômico proposto a partir do ano de 1967, a área social passa a ser preocupação do governo, dentro da proposta desenvolvimentista. É nesse contexto que tem lugar a aprovação da Lei nº 5.692/71 de Reforma do Ensino, assim como a implantação, a nível estadual, das Fundações de Assistência ao Menor.

O período que cobre os anos de 1978 a 1980 caracteriza-se por uma série de críticas a aspectos da política econômica e so-

cial vigentes, com algumas propostas de revisão em áreas determinadas. No ensino são questionados os resultados da implantação da Reforma e, dentro da discussão do problema do menor, a eficiência do atendimento prestado pelas entidades assistenciais.

Esses dois momentos mostraram-se, portanto, como os mais indicados aos objetivos da pesquisa.

A constituição da amostra e do *corpus*

A consulta à bibliografia sobre análise temática de imprensa, associada a parâmetros estatísticos, indicou a adequação de um levantamento amostral sistemático a cada 10 dias nos três jornais.

Ficou assim constituída uma amostra de 623 exemplares, sendo 187 de *O Estado de S. Paulo*, 218 da *Folha de S. Paulo* e 218 de *Notícias Populares*. Os jornais selecionados na amostra foram consultados e coletadas as matérias que faziam referência aos temas da pesquisa. Essas matérias foram reproduzidas em cópias xerox e constituíram o *corpus* da pesquisa: são 512 notícias no total, agrupadas por períodos e temas, dentro de cada jornal.

Os temas por jornal seguiram a distribuição feita na tabela da página seguinte.

A primeira constatação a ser feita é que, independente de jornal e de período, o tema do trabalho infantil é o menos divulgado, isto é, a criança ou adolescente, enquanto escolar e enquanto menor, recebe mais atenção dos jornais do que enquanto trabalhador.

Dentro dessa omissão sistemática, a *Folha de S. Paulo* apresentou relativamente maior proporção (10% do total de notícias) de matérias sobre o trabalho infantil.

Como tendência geral, observe-se também que o tema do escolar teve maior relevância no período 1971—1973 e o do menor no período 1978—1980.

Distribuição dos Temas por Jornais
Período 1971-1973

Jornal	Tema						Total N
	escolar		trabalhador		menor		
	N	%	N	%	N	%	
O ESP	75	(65)	3	(3)	37	(32)	115
FSP	70	(77)	9	(10)	12	(13)	91
NP	26	(42)	4	(6)	32	(52)	62
Total	171	(64)	16	(6)	81	(30)	268

Período 1978-1980

Jornal	Tema						Total N
	escolar		trabalhador		menor		
	N	%	N	%	N	%	
O ESP	23	(42)	3	(5)	29	(53)	55
FSP	35	(51)	7	(10)	27	(39)	69
NP	39	(33)	5	(4)	76	(63)	120
Total	97	(40)	15	(6)	132	(54)	244

Notícias Populares apresenta sempre maior proporção de notícias sobre menor do que sobre o escolar, enquanto o oposto é verificado no jornal Folha de S. Paulo, apesar de variarem as proporções de um período para outro.

O jornal O Estado de S. Paulo, dando grande destaque ao tema do escolar no primeiro período, no segundo privilegia o menor, no que se refere a número de matérias publicadas.

Essa observação da incidência dos temas nos diferentes órgãos da imprensa, dá uma primeira idéia do tratamento diferenciado que os temas recebem dentro de cada jornal, assim como da posição dos jornais em relação a esse segmento da população.

Referências bibliográficas

BUIIONI, Dulcília H.S. *Mulher de papel:*

a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo, Loyola, 1981.

CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O Bravo Matutino*; imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S. Paulo". São Paulo, Alfa-Omega, 1980.

CARTWRIGHT, Dorwin. L'analyse du material qualitatif. In: FESTINGER, Leon & KATZ, Daniel. *Les methodes des recherche dans les sciences sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, 1963. 2v. p. 481-537.

FUKUI, L.F.G. et alii. *Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola*. Brasília. INEP/CERU, 1980. (Relatório de pesquisa)

GUILLAUMIN, Colette. *L'ideologie ra-*

-
- ciste: gênese et langage actuel. Paris, La Haye, 1972.
- LUZ, Madel T. **Instituições médicas no Brasil: instituição e estratégia de hegemonia.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 16 nov. 1980.
- PINHEIRO, P.S. Prefácio. In: CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino; imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S. Paulo".** São Paulo, Alfa-Omega, 1980. p. XVII.
- REVERS. W.L. apud XIFRA-HERAS, J. **A informação: análise de uma liberdade frustrada.** Rio de Janeiro, Lux; São Paulo, EDUSP, 1974.
- ROSENBERG, Fulvia et alii. **Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979. v. 1. p. 124-5.
- SERRA, Antonio A. **O desvio nosso de cada dia: a representação do cotidiano num jornal popular.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

Dissertações e Teses

A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR NAS ESCOLAS DE 1º GRAU DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Maria Avany da Gama Rosa

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em maio de 1982

Orientadora: Mariana Alvares da Cruz

O objetivo do estudo foi investigar: a) se o diretor da escola de 1º grau da rede oficial atribui ao supervisor escolar atividades específicas à função supervisora; b) se esse supervisor exerce apenas atividades específicas à supervisão; e c) se há relação entre a satisfação profissional e o tipo de atividade realizada por ele. Para a coleta de dados foram construídos: a) um questionário para verificar que atividades o supervisor realiza na escola; e b) uma escala tipo Likert para medir o grau de satisfação profissional do supervisor. Utilizou-se uma amostra de 118 diretores e 222 supervisores em exercício em escolas localizadas na zona urbana, suburbana e rural do município do Rio de Janeiro, garantindo-se a representatividade da amostra. Com base nos dados dos instrumentos, conclui-se que: a) o diretor atribui ao supervisor tarefas não específicas à sua função; b) há acentuado formalismo riggeriano na atuação do supervisor de escola, uma vez que há discrepância entre o prescrito — as atribuições oficiais do supervisor — e o descrito — as atividades que ele realmente realiza na escola; c) os supervisores apresentam elevado grau de satisfação profissional; e d) não há relações entre tipo de atividade realizada, específica ou não. A função e o grau de satisfação profissional do supervisor e o tempo de exercício no magistério pare-

cem influir na aceitação de atribuições específicas ou não específicas à função supervisora.

A ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU EM NATAL: CONDIÇÕES FÍSICO-SOCIAL-PEDAGÓGICAS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Zuleide de França Cocentino

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em dezembro de 1982

Orientadora: Neide Varela Santiago

Este estudo teve como objetivo básico descrever aspectos relacionados com o ensino. Para tanto, foram pesquisadas variáveis referentes à organização do ambiente físico e pedagógico de 16 escolas estaduais de 1º grau de Natal (RN), no ano de 1980, em suas relações com a clientela a quem deveria propiciar a efetivação do processo ensino-aprendizagem. A amostra foi constituída por 129 alunos que cursavam da 1ª a 8ª séries do 1º grau, 6 professores das classes em que estes alunos estudavam e diretores das referidas escolas. Esporadicamente, foram ouvidos elementos ligados à educação, com a finalidade de obter informações que se faziam necessárias para chegar a possíveis conclusões sobre os resultados dos dados coletados. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados um roteiro para entrevista com os diretores e um questionário para professores e alunos. Os resultados indicaram deficiências no processo ensino-aprendizagem, tais como: inadequação de instalações físicas; relacionamento conflituoso entre professores, dire-

tores, orientadores e supervisores; insatisfação do professor no exercício profissional; e forma de ensino incompatível com o desempenho criativo do aluno. Os técnicos e professores esperam que mudanças no processo educacional possam repercutir positivamente na prática pedagógica. Os alunos, apesar de visualizarem problemas, afirmam que a escola tem grande importância para o futuro profissional.

A FUNÇÃO MÁGICA DO ENSINO SUPLETIVO

Adélia Alice de Medeiros

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em dezembro de 1982

Orientador: Paulo Tarso Correia de Melo

O estudo se propôs a investigar as necessidades da clientela supletiva da função suplência a nível das séries terminais de 1º grau. O interesse recaiu na identificação dos fatores inerentes ao aluno que interferem na trajetória de sua vida escolar, levando à efetivação do processo de procrastinação. O estudo fundamentou-se na hierarquia das necessidades básicas de Maslow. Selecionou-se como campo de pesquisa o Centro de Estudos Supletivos Prof. Felipe Guerra, de Natal (RN). A população compreendeu o conjunto desses alunos inscritos nos anos de 1976, 1978 e 1982, de onde se extraiu uma amostra estratificada de 20% para cada extrato. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário do tipo Likert complementado por entrevistas. O resultado permitiu as seguintes conclusões: a) a problemática supletiva reflete situações contraditórias, inclusas na totalidade do sistema educacional brasileiro; b) o espaço supletivo da função suplência apresenta especificidade simbolizada pela absorção de uma clientela que traz experiências de vida escolar estigmatizadas e

ainda relações familiares, vivência profissional e inter-relacionamento social diversificado; c) o retorno aos estudos representa ascensão social; d) a programação não considera as necessidades básicas da clientela; e e) da teoria de Maslow sobressai a necessidade de segurança, vindo em seguida a de amor, de afeição e de pertencer.

A LIDERANÇA DO SUPERVISOR E SUAS RELAÇÕES COM OS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL

Cladis Bassani Junqueira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em novembro de 1982

Orientadora: Euza de Rezende Bonamigo

Este estudo analisou a liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul, numa amostra formada por 29 delegacias de educação e 149 supervisores habilitados. O quadro teórico de referência apoiou-se nas teorias organizacionais e de supervisão e, em especial, na teoria dos sistemas administrativos de Likert, com ênfase na supervisão e na liderança por ela exercida. Os resultados indicam que as áreas de ensino e currículo tradicionalmente trabalhadas pelos supervisores junto aos professores sofrem a influência dos processos organizacionais — tais como liderança, motivação, comunicação e influência, decisão — e de sistemas de metas e diretrizes. A influência constatada nos processos organizacionais não se restringe ao processo de ensino-aprendizagem, mas abrange e envolve as relações de trabalho desenvolvidas entre as pessoas, determinando, inclusive, o alcance dos objetivos estabelecidos.

A MERENDA ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL – UM ESTUDO DE CASO

Celso Vieira Novaes

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 1982

Orientadora: Gabriela Coelho Saraiva

Este estudo teve como principal objetivo a análise dos valores protéico-calóricos da merenda escolar oferecida a alunos de 1ª série do 1º grau de uma unidade da rede oficial de ensino do Distrito Federal. Para a análise dos valores protéico-calóricos da merenda escolar, utilizou-se o método do registro de alimentos que consiste em obter dados ponderais sobre os alimentos que fazem parte da merenda. Observou-se que somente em alguns casos as quantidades de proteínas dos diversos cardápios analisados atingiam os valores prescritos pelo Instituto Nacional de Assistência ao Educando. As calorias oferecidas pela merenda jamais atingiam um índice superior a 74% dos valores propostos. Por meio de medidas antropométricas, determinou-se o estado nutricional dos alunos. Utilizando o critério de Gomez foram identificados 40% de alunos desnutridos em diversos graus. A amostra utilizada foi dividida através de um corte na mediana da variável renda *per capita* e vários testes de significância foram então efetuados. Uma matriz de correlação foi elaborada a fim de mostrar o grau de associação entre os diversos pares de variáveis.

AS REFORMAS CONSERVADORAS DA “NOVA” PEDAGOGIA CATÓLICA

Ivan Aparecido Manoel

Dissertação aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em agosto de 1982

Orientador: José Cláudio Barriuguelli

As preocupações fundamentais que orientaram a elaboração desse trabalho, podem ser resumidas em dois tópicos

que, embora distintos em sua forma, ligam-se à mesma raiz: a) em que medida a nova doutrina católica materializada numa pedagogia moderna constitui-se em algo efetivamente novo?; e b) supondo essa efetiva renovação doutrinária e pedagógica, havendo igual renovação teórica dessa instituição, em que consistiria tal novidade teórica? Na busca de respostas para tais questões, feitas através da leitura da documentação recente e antiga da Igreja, a mais evidente indicou não uma renovação teórica, doutrinária ou mesmo pedagógica, mas a permanência de conteúdos antigos. O trajeto analítico feito nos três capítulos que compõem essa dissertação procurou captar o conjunto do pensamento social católico enquanto parte de uma totalidade, que é a própria sociedade capitalista. Partindo das duas interrogações iniciais e atingindo a conclusão já referida de que a doutrina católica e reformista é mesmo reacionária, o conteúdo do presente trabalho demonstra como a Igreja analisa e entende as relações sociais de produção capitalista e seus desdobramentos políticos.

ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA (UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO PARA A BUROCRATIZAÇÃO)

Maria de Fátima Costa Félix

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em março de 1982

Orientador: Demeval Saviani

Para explicitar a relação entre administração escolar e administração de empresa, analisou-se essa relação nos níveis da teoria e da prática da administração. O ponto de partida dessa análise foi a carac-

terização do estado capitalista em suas formas liberal e intervencionista e o modo pelo qual se dá, na formação social capitalista, a articulação entre o Estado e a estrutura econômica e entre o Estado e as classes sociais. O ponto de chegada é a constatação da extensão do processo de burocratização do sistema escolar brasileiro resultante da ampliação das funções econômicas do estado intervencionista. A burocracia, como fenômeno político, tem suas funções definidas no âmbito do funcionamento do aparelho de Estado, que resulta da articulação entre o político e o econômico, entre o Estado e as classes sociais.

ATENDIMENTO AO PRÉ-ESCOLAR CARENTE: UTOPIA OU REALIDADE? DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EM MOVIMENTOS COMUNITÁRIOS DA GRANDE VITÓRIA

Maria do Carmo Varella Serpa

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em novembro de 1982

Orientador: Mandel Ceciliano S. de Almeida

Diagnóstico da situação de atendimento a crianças pré-escolares carentes da periferia urbana da Grande Vitória. Para tanto, utilizou-se classes pré-escolares instaladas em movimentos comunitários pertencentes ao Projeto Estadual de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, preocupando-se com o tipo de clientela atendida e a assistência dispensada nas áreas de Educação, Saúde, Nutrição e envolvimento escola-comunidade. Constatou-se como clientela atendida a mesma apontada pelo MEC: crianças de 4 a 6 anos, consideradas carentes, residentes na periferia urbana. Evidenciou-se como quase totalmente inatingíveis os objetivos propostos nos aspectos de Educação, Nutrição, Saúde e envolvimento escola-comunidade. Deficiências e dificuldades foram apontadas e correla-

cionadas, bem como as implicações geradas que impediram o alcance dos ideais previstos, deixando-se claros possíveis pontos de estrangulamento entre teoria e prática. Sérias observações e questionamentos foram levantados quanto à validade de se levarem adiante, no país, programas pré-escolares de caráter compensatório, mediante constatações da literatura pesquisada. Reforça-se a necessidade de atendimento preventivo à criança carente, ao lado de melhorias no contexto em que vive, se realmente se pretende trabalhar ao nível de medidas definitivas e não paliativas. Pontos marcantes, necessários ao êxito do trabalho comunitário com crianças carentes, são descritos, ao lado de alternativas para novas pesquisas sobre o assunto.

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE, AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE BAIXA RENDA

Nelma Taliuli

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em dezembro de 1982

Orientadora: Elizabeth Maria Pinheiro Gama

Esta pesquisa teve como objetivo principal caracterizar os padrões de atribuição de causalidade de crianças com desempenhos acadêmicos diferentes e pertencentes a famílias de classe social baixa. Propôs-se também investigar a relação entre o *locus* de controle (interno/externo) das atribuições e o autoconceito dos sujeitos. O estudo foi dividido em duas fases: estudo piloto e estudo exploratório. Dois testes de Linguagem e dois de Matemática, elaborados em cada disciplina, um para produzir sucesso e outro para produzir fracasso, foram aplicados nas turmas. Os sujeitos emitiram atribuições para o seu desempenho imediatamente após recebe-

rem os resultados. Ao final das atividades aplicou-se, coletivamente, a escala de autoconceito. As crianças eram alunos da 4ª série do 1º grau com idades variando entre 9 e 15 anos, classificados em dois grupos de comparação — DS e DI (Desempenho Acadêmico Satisfatório e Insatisfatório). Os resultados evidenciaram diferença significativa entre as atribuições emitidas pelos sujeitos, mostrando a relação entre atribuição causal e tipo de desempenho acadêmico. O comportamento dos sujeitos foi relativamente similar nas duas situações de sucesso e também nas de fracasso. A análise de variância não evidenciou diferença significativa entre o *locus* de controle das atribuições e o autoconceito dos sujeitos; entretanto, verificou-se diferença estatisticamente significativa entre desempenho acadêmico e autoconceito favorável aos sujeitos do grupo DS.

AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO NO ENSINO DE 2º GRAU

José Nelson Mendonça
Dissertação aprovada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em fevereiro de 1982
Orientadora: Júlia Azevedo

Inicialmente, o estudo apresentou considerações sobre as funções da escola, o trabalho escolar e o estágio orientado na empresa. Na segunda parte, tratou da caracterização das escolas técnicas federais, discorrendo sobre algumas disfunções ali praticadas. Inicia um estudo exemplificativo, situando a posição alcançada pelas escolas técnicas federais no tocante à implantação do serviço de integração escola/empresa e introduz um modelo de avaliação de estágio. Nas conclusões, o modelo de avaliação é proposto para aplicação em qualquer escola, que, como a enfocada no exemplo apresentado, se utilize dos estágios orientados como forma de complementação educacional, nos termos da legislação vigente.

CAMPUS AVANÇADO: UMA ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EDUCACIONAL EM COMUNIDADES INTERIOANAS EM MUNICÍPIOS DO NORTE E NORDESTE DO BRASIL

Maria da Conceição Ferreira
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 1982
Orientadora: Zélia Milleo Pavão

O estudo confrontou a filosofia da Universidade do Brasil colonizada e a universidade brasileira culturalmente nacionalizada com a participação do Projeto Rondon, através do programa Campus Avançado. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em cinco *campi* avançados nas regiões Norte e Nordeste Ocidental do Brasil que efetuou a observação direta da realidade brasileira no que tange ao desenvolvimento sócio-educacional das comunidades, nas quais estes campus se acham implantados: em Boa Vista (Território de Roraima), Benjamin Constant (Alto Solimões), Altamira (Pará), Picos (Piauí) e Imperatriz (Maranhão). O pressuposto é o de que os *campi* avançados podem se tornar fator de desenvolvimento do homem e de integração nacional, mas a sua administração geral, executada por elementos de outras regiões, com uma perspectiva capitalista das localidades de onde procedem, podem minimizar os resultados esperados. Foram sujeitos da pesquisa: alunos, professores e administradores de atividades educativas, instituições sociais da comunidade, profissionais liberais e representantes dos diferentes segmentos da pirâmide social. A amostragem foi aleatória para todas as categorias de informantes, e os dados colhidos possibilitaram um diagnóstico da realidade do contexto sócio-educacional das pesquisas. A análise e a interpretação de dados confirmaram o pressuposto e as hipóteses decorrentes, gerando a elaboração de “uma nova proposta estrutural-estratégica de campus avançado”.

CLASSES SOCIAIS, EXPECTATIVAS E AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO RELACIONAL

Nildon Carlos Pitombo

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em março de 1982

Orientadora: Vania Maria Moreira Rasche

O estudo pretendeu analisar a influência da classe social do aluno de 1ª série de 2º grau nas expectativas quanto à adequação acadêmica e ajustamento psicossocial, considerando-se ainda a influência da classe social associada à satisfação das expectativas e ao autoconceito. Foram sujeitos da pesquisa estudantes na faixa etária de 13 a 19 anos, de ambos os sexos, de escolas públicas de Porto Alegre. Utilizou-se três instrumentos: dois destinaram-se às expectativas referidas, sendo que um aludia ao momento antes do ingresso na escola e o outro após o ingresso; o terceiro instrumento relacionava-se com o autoconceito e os três foram aplicados numa sessão de aula. Processou-se a distribuição dos estudantes em dois grupos: camadas populares e não populares. Os resultados do estudo sugerem que a classe social é um fator significativo na obtenção das expectativas e do grau de autoconceito. Apesar de não ter sido detectada correlação forte entre o grau de satisfação das expectativas e o grau de autoconceito, aquele tem efeito sobre este. Verificou-se ainda que as expectativas de entrada foram maiores do que as de saída. Isto parece indicar que os grupos sociais não estão satisfeitos com a escola, no que ela pode oferecer para ajudar o aluno a sentir-se seguro no ambiente escolar.

COMUNICAÇÃO NO MEIO RURAL: ANÁLISE DE UMA SITUAÇÃO CONCRETA

Cidulia Diva Santos Mello

Dissertação aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em março de 1982

Orientador: Roberto Jarry Richardson

Este estudo examinou o relacionamento entre a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/PB) e os agricultores de baixa renda que trabalham, na condição de foreiros, na localidade denominada Camorim, situada no interior do Estado da Paraíba, visando verificar a efetivação de um processo de comunicação entre eles. Para atingir o objetivo proposto, procedeu-se à identificação dos problemas enfrentados pelos vinte agricultores que compõem um grupo de crédito vinculado à assistência técnica fornecida pela EMATER/PB. De posse das informações sobre a situação de vida dos agricultores estabeleceu-se o relacionamento destes com a ação da referida instituição. Através deste confronto, foi permitido verificar que a EMATER/PB, sob o pretexto de estabelecer comunicação com os habitantes de Camorim, está fazendo-os depositários de informações tecnológicas, defendendo os interesses do dono das terras, camuflando os problemas decorrentes das relações sociais exploradas e, conseqüentemente, retardando o processo de libertação dos agricultores da situação de opressão à qual se encontram submetidos.

CONHECIMENTO, CONTATO GRATIFICANTE E ATITUDES DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Esther Mendes Ferreira

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 1982

Orientador: Oscar Serafini

Esta pesquisa, descritiva correlacional, teve por objetivo a análise das relações entre conhecimento e atitude, e entre

contato gratificante e atitude em relação à orientação educacional. Partiu-se da hipótese de que estas variáveis estavam relacionadas. A população alvo deste estudo foi constituída de diretores, professores e alunos da escola oficial do Distrito Federal, com experiência de mais de um ano em orientação educacional. A análise dos dados revelou que, em relação à orientação educacional, os diretores têm conhecimento aceitável e atitude positiva, os professores têm conhecimento insuficiente e atitude positiva ou neutra e os alunos têm atitude neutra. O contato com a orientação é pouco, mas gratificante. Nas populações estudadas, conhecimento e atitudes são independentes; porém, contato gratificante e atitude estão relacionados. Em resumo, este trabalho foi uma tentativa de fornecer dados que ajudem no conhecimento dos fatores que interferem na formação das atitudes, e de contribuir para a melhoria das expectativas em relação à orientação educacional no Distrito Federal.

DESEMPENHO DO PROFESSOR: UM ESTUDO DA EFICÁCIA PROFISSIONAL E DE SUA RELAÇÃO COM AS ATITUDES

Arsenio Caniçio Becker

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1982

Orientador: Messias Costa

O objetivo desta pesquisa foi estudar o grau de eficácia dos professores e a correlação com as suas atitudes relativas a algumas exigências consideradas inerentes às relações sociais de produção capitalista.

Metodologia e resultados: mediu-se a eficácia com uma escala da OEA e as atitudes com uma escala criada pelo autor. Trabalhou-se com 180 professores da 1ª série do 1º grau da rede oficial do Distrito Federal, controlando-se sua esco-

laridade e os quatro complexos escolares em que atuam. Supondo que a escola tende a reproduzir as relações de trabalho do sistema social vigente, enfatizou-se a função socializadora do professor. Esperava-se que os professores com atitudes favoráveis à socialização capitalista fossem avaliados como sendo mais eficazes por seus diretores e supervisores, e aqueles favoráveis à contradição social, menos eficazes. As hipóteses foram apoiadas em parte e contraditadas em outra. Não obstante diversas limitações metodológicas, os dados parecem sugerir que o marco teórico precisa ser aperfeiçoado; que a escola também pode contradizer a sociedade; e que os complexos escolares exercem decisiva influência sobre a relação eficácia/atitudes nos professores. Seria recomendável reaplicar esta pesquisa em outros contextos ou com metodologias diferentes. Recomenda-se, também, estudar a relação entre a escolaridade e a eficácia, bem como os mecanismos pelos quais os complexos escolares exercem tanta influência sobre a relação eficácia/atitudes.

EDUCAÇÃO E SAÚDE NO MEIO RURAL

Salete Cleusa Bona

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em setembro de 1982

Orientador: Paulo Schütz

As indagações deste estudo procuraram dimensionar a apreensão das condições de saúde e vida no meio rural, mais especificamente da população com menores oportunidades no processo de desenvolvimento. Focalizou-se alguns aspectos, como educação, questionando-se o papel da escola enquanto instituição responsável pelas práticas educativas, e também a dissociação dos setores e órgãos

existentes no município, pois não se constituem em soma, mas em segregação de forças. Também foram objetivos do estudo, encontrar elementos para o planejamento da educação e da saúde da população rural, além de procurar sensibilizar os órgãos oficiais, no que se refere à problemática do homem do campo. O pressuposto teórico apontava para uma perspectiva de desenvolvimento próprio, onde o homem, à medida que participa, adquire espaço no contexto da sociedade, o que leva a uma interpretação crítica das condições peculiares em que se encontra. A opção por uma metodologia de pesquisa focalizada e participante está ligada às expectativas de análise pretendida, e as intenções limitaram-se à apreensão de fatos e situações concretas, em tempo e espaço, de uma determinada população. Como considerações finais, alegou-se a necessidade de organização da população rural, nos níveis sócio-econômico-político-cultural, para que de fato possa ocorrer um processo de desenvolvimento.

EDUCAÇÃO PARA A MARGINALIDADE: A PROBLEMÁTICA DO SISTEMA DE ASSISTÊNCIA AO MENOR

Fernanda M. B. Gonçalves Almeida
Dissertação aprovada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em janeiro de 1982
Orientadora: Maria de Azevedo Brandão

Após uma revisão teórica do tema da marginalidade e do papel do Estado na elaboração e transmissão de ideologia, este trabalho estabeleceu uma comparação entre as propostas oficiais e as práticas de atendimento ao menor, dentro de uma instituição pública especializada. Para tanto, resgatou-se as definições e objetivos formais, bem como a origem da clientela do sistema, além dos recursos da prática cotidiana da pedagogia proposta, ao mesmo tempo em que se firmou

prognósticos acerca dos destinos dos egressos da instituição. A partir dos resultados alcançados e verificado o afastamento entre o discurso e as práticas de ação, evidenciaram-se as causas das distorções institucionais e seus reais objetivos como aparelho de Estado.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMPENSATÓRIA: SUA INFLUÊNCIA NAS HABILIDADES VERBAIS DE ALUNOS QUE INGRESSAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sylvia Weismann Rios
Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB), em junho de 1982
Orientador: Theodolindo A. Cerdeira

O estudo teve por objetivo constatar a influência de programas de educação pré-escolar compensatória no desenvolvimento da linguagem em crianças de baixa condição sócio-econômica. A amostra compreendeu 104 sujeitos habitantes da área metropolitana chilena distribuídos em dois grupos, segundo esquema experimental de pré e pós-testes. Foi aplicado um teste sobre desenvolvimento da linguagem em um grupo de controle para determinar o coeficiente na área de compreensão verbal e linguagem expressiva na faixa etária de quatro a seis anos de idade e para constatar diferenças no desenvolvimento da linguagem em sujeitos expostos ou não a programas de educação pré-escolar compensatória. Constatou-se que as crianças submetidas a estes programas não obtiveram os mais altos coeficientes no desenvolvimento da linguagem. Os resultados indicaram que aquelas crianças que estiveram a cargo de professores mais qualificados ou que estavam expostos a uma maior número de horas à televisão ou, ainda, cujos pais tinham mais anos de escolaridade, não aplicaram maior rendimento verbal. O estudo evidenciou que os

sujeitos submetidos ao programa de educação pré-escolar compensatória não apresentaram rendimentos significativamente superiores aos não expostos àqueles tipos de programas.

EFICIÊNCIA DO MICROENSINO NA MODIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DO DOCENTE JUNTO A ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SAÚDE

Rosa de Lourdes de Melo Souza
Dissertação aprovada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em maio de 1982
Orientadora: Geraldina Porto Witter

O objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos do microensino aplicado a 11 sujeitos com experiência de ensino (GE) e 13 sem a experiência (GNE), matriculados em um curso do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), ministrado sob a responsabilidade da UFPB. A variável experimental (o treino) foi aplicada em 16 sessões de microensino realizadas em torno de ensino (HTE) com observação das microaulas pelo supervisor. Os instrumentos utilizados foram: teste de desempenho quanto às habilidades técnicas de ensino; teste da análise de interação professor-aluno; e teste de conhecimento sobre o microensino. Estes mesmos instrumentos foram utilizados no pré e pós-teste. Os resultados demonstraram diferença significativa quanto aos dois grupos, antes e depois do treino, apresentando um nível de progresso maior para o GNE. Também foram observadas algumas diferenças entre os grupos favorecendo o GE. Quanto ao nível de conhecimento verbal sobre o microensino, verificou-se progresso para os dois grupos e generalizações apenas para alguns aspectos do desempenho e da interação professor-aluno.

ENSINO DE CIÊNCIAS NO 1º GRAU: CONDICIONANTES HISTÓRICOS E COMENTÁRIO SOBRE UM LIVRO TEXTO

Heitor Garcia de Carvalho
Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em março de 1982
Orientadora: Zenita Cunha Guenther

Estudaram-se condicionantes históricos do ensino de Ciências no 1º grau, envolvendo a evolução das Ciências Naturais e a evolução do sistema de ensino formal no Brasil. O conteúdo do ensino científico chega aos alunos através de um sistema de comunicações que tem no manual didático um de seus elos mais importantes. Esse manual está sendo influenciado, em Minas Gerais, pelas orientações do Conselho Federal de Educação e da Secretaria de Educação. Concluiu-se que a maneira de conceber as ciências muda através dos tempos; que o sistema de ensino mistura elementos antigos e novos ao focalizar as Ciências; e que, através do uso de manuais, não apresenta uma perspectiva correta da atividade científica. Outros elementos do sistema formal de ensino, como a ênfase em conteúdos e a organização administrativa, prejudicam o aprendizado de Ciências. Uma apreciação sobre uma coletânea de livros didáticos atuais ilustra os problemas levantados no estudo dos condicionantes históricos.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Onici Claro Flores
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em dezembro de 1982
Orientador: Aroldo S. de Souza Rodrigues

A proposição do trabalho foi a de comprovar ou não a existência de estereótipos e preconceitos de alunos com relação a professores, e destes com relação a alunos. Os resultados obtidos, além de comprovarem a existência da estereotopia e do preconceito, indicaram a divergência de perspectiva dos dois grupos — um em

relação ao outro. A partir de tais dados, optou-se por centrar o estudo desses resultados da pesquisa nos papéis sociais desempenhados por alunos e professores, para tentar explicar desta forma, o posicionamento de cada grupo, esclarecendo melhor cada uma das perspectivas grupais através do questionamento das relações professor/aluno no contexto do sistema do qual ambos fazem parte, além de abordar a mudança verificada na direção da estereotipia, novamente por parte dos dois grupos, em sentidos opostos, quando solicitados a acrescentar adjetivos aos já enumerados no formulário de pesquisa. Foram questionados 340 alunos e 100 professores de escolas públicas e particulares de 1º grau (8ª série) e de 2º grau (2ª série) e, também, de cursos pré-vestibular. A principal conclusão se refere a uma desconexão entre o ponto de vista dos professores que, em sua maioria, têm opinião negativa sobre os alunos, e dos alunos que têm opinião idealizadamente positiva sobre seus professores. Na segunda parte do trabalho, constatou-se uma mudança de posicionamento, em sentido oposto, dos dois grupos, traduzindo uma retomada de posição e alteração das opiniões anteriormente emitidas.

HABILITAÇÕES BÁSICAS – BALANÇO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA VIGÊNCIA DA LEI Nº 5.692/71

Nilson de Oliveira

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em julho de 1982
Orientadora: Elza Rodrigues Martins

Este estudo teve por objetivo fazer um balanço da experiência realizada com a implantação das habilitações básicas em colégios oficiais do Estado do Rio de Janeiro na vigência da Lei nº 5.692/71. Pretendeu também verificar a ocorrên-

cia de eventuais resistências dentro do sistema segundo a percepção de alunos, professores e dirigentes escolares. O questionamento constou de três instrumentos de pesquisa aplicados a 1.031 alunos de três séries do 2º grau, 130 professores e 64 dirigentes escolares, envolvendo 44 colégios situados nas seis regiões do referido Estado. A tendência para o imediato ingresso dos jovens na força de trabalho foi de 42,3% dos concluintes do 2º grau, em 1981, e somente 7,4% dos alunos admitiram a terminalidade dos estudos nesse nível de ensino. As aspirações pela universidade não fazem parte das cogitações prioritárias de 70,1% dos alunos pesquisados. A comunidade escolar consultada revelou aceitação geral das habilitações básicas, resistindo à insinuação de que o ensino profissionalizante, mesmo com as deficiências assinaladas, seja considerado como fraude ou farsa. As principais falhas apontadas como comprometedoras da experiência foram a insuficiência de instalações de equipamentos de material de consumo e de recursos humanos qualificados para o ensino profissionalizante. O estudo revelou, ainda, escassez de assistência técnica aos estabelecimentos pesquisados.

O ENSINO DA LEITURA EM ESCOLAS DE 1º GRAU

Maria José de Moura

Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro de 1982

Orientador: Camilo dos Santos Filho

A leitura faz parte de todos os momentos da vida do homem na sociedade letrada, e, em função disto, este trabalho se propôs a investigar até que ponto o ensino da leitura nas escolas da rede estadual de Teresina está contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de compre-

ensão de leitura de alunos da 4ª série do 1º grau. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: classificação, por juízes, de exercícios dos livros de leitura utilizados nas salas de aula; observação de aulas de leitura; e entrevista com os professores que foram observados. Foi utilizado um tratamento estatístico para cada tipo de dado coletado: análise percentual e coeficiente de concordância de Kendal (W) para análise de exercícios; análise percentual para observação; e análise qualitativa para os dados da entrevista. Os resultados evidenciaram que o ensino da leitura nas 445 séries das escolas estaduais de Teresina está centrado basicamente, no nível de compreensão literal. Evidenciaram também que um dos problemas fundamentais da leitura é a falta de biblioteca escolar, além da má alfabetização da maioria das crianças. Tendo em vista estes resultados, faz-se necessário tomar medidas urgentes como a implantação de biblioteca escolar, a capacitação de docentes para o ensino da leitura, uma melhor remuneração para estes profissionais, a fim de aprimorar o desempenho do aluno na aquisição das competências básicas de compreensão de leitura.

O PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ — SUBSÍDIOS PARA UM DIAGNÓSTICO

Amil T. Oliveira de A. e Silva
Dissertação aprovada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em agosto de 1982
Orientadora: Maria Ângela Vinagre

O trabalho analisou a educação pré-escolar brasileira segundo as propostas oficiais e seus resultados até 1981, definindo como foco de interesse o Estado de Mato Grosso e, principalmente o município de Cuiabá, de maneira a formular diretrizes, tanto quanto possível, seguras para um diagnóstico que sirva à ação de todos os

envolvidos nesse tipo de educação tanto na rede oficial quanto na particular. A pesquisa demonstrou que a proposta oficial da pré-escola é contraditória e que os resultados de sua implantação correspondem, não a uma garantia de bom desempenho escolar, mas a uma antecipação do processo discriminatório da escola.

O PROFISSIONAL DE RECURSOS HUMANOS NAS EMPRESAS: DESEMPENHO E FATORES HIGIÊNICOS E MOTIVACIONAIS

Rejane Tomatis Pacheco
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em abril de 1982
Orientadora: Juracy C. Marques

O trabalho pretendeu estudar o desempenho do profissional de recursos humanos. Considerando a heterogeneidade de tarefas, bem como as marcantes diferenças quanto à valorização dada a este tipo de profissional, este estudo objetivou-se chegar a alguns indicadores sobre a eficácia do desempenho do profissional de recursos humanos. Foram sorteadas 60 empresas, usando-se para isto o anuário de empresas associadas da FIERGS, sendo que 9 fizeram parte da amostra. Trabalhou-se ao todo com 49 sujeitos, 5 de cada organização. As conclusões referem-se ao desempenho do profissional de recursos humanos, que deve aprimorar-se no sentido de promover mudanças nas organizações, considerando sobremaneira a especificidade que lhes é peculiar. É ainda enfatizado que o profissional de recursos humanos é agente de saúde e promotor de fatores higiênicos e motivacionais, devendo ser ainda parte do processo organizacional, seja como pesquisador ou quando desempenha atividades que lhe são mais específicas.

OS SUPERDOTADOS UNIVERSITÁRIOS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Marsyl Bulkool Metrau

Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em fevereiro de 1982

Orientadora: Maria Helena Novaes Mira

Este estudo procurou analisar a percepção de um grupo de professores universitários das universidades federal e estadual do Rio de Janeiro das áreas de Educação, Medicina e Engenharia e o perfil do superdotado descrito na literatura especializada quanto aos seguintes aspectos: características, atendimento educacional, política educacional e relações interpessoais com o professor. Os resultados indicaram que os professores sondados têm conhecimento insuficiente no que se refere às características dos superdotados, à política e ao atendimento na universidade e, ainda, no relacionamento interpessoal, demonstrando inexperiência com este tipo de aluno. Como conclusão, admite-se que é necessário motivar os professores e informá-los acerca das necessidades, problemas e características de alunos superdotados na universidade, bem como envolvê-los na dinâmica do planejamento educacional para estes alunos. Foram sugeridas atividades e programas para estes estudantes e foi recomendado reaplicar o estudo para generalizar resultados.

PERFIL IDEAL DO PROFESSOR DE ENSINO SUPLETIVO SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES, DIRIGENTES E PROFESSORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL

Naide Pereira Caldas

Dissertação aprovada pela Universidade de Brasília (UnB/DF), em novembro de 1982

Orientadora: Stella dos Cherubins G. Trois

O objetivo deste trabalho foi comparar percepções de supervisores, dirigentes e professores do sistema oficial de ensino sobre o perfil ideal do professor que trabalha com o ensino supletivo, fase III, função suplência. A população estudada foi constituída de 448 professores, 50 dirigentes e 28 supervisores da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Os dados foram coletados em um questionário baseado nos elementos da andragogia-modelo de processo. Duas foram as análises: descritiva — conhecer as subpopulações respondentes e suas percepções; congruência — estabelecer o coeficiente de congruência entre os perfis ideais do professor de ensino supletivo percebidos pelas subpopulações. Os resultados deste estudo indicaram que as seis dimensões andragógicas ideais ao perfil do professor de ensino supletivo foram percebidas pelos respondentes como muito importantes às atividades deste profissional. Estas dimensões são: estar atento ao clima de aprendizagem; facilitar mecanismos de mútuo planejamento; diagnosticar os interesses e necessidades de aprendizagem; formular objetivos do conteúdo programático com base nas necessidades; estruturar estratégias para a condução das experiências de aprendizagem; e avaliar o resultado da aprendizagem. A presente pesquisa recomenda que estudos complementares se desenvolvam para a identificação de possíveis discrepâncias entre desempenho real e ideal no âmbito da FEDF, e que as faculdades de educação dêem formação andragógica aos novos docentes, além da formação pedagógica.

POLONORDESTE: PROPOSTA EDUCATIVA DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO RURAL INTEGRADO DA IBIAPABA CEARÁ

José Cândido Fernandes

Dissertação aprovada pela Fundação Getúlio

Vargas (FGV), em dezembro de 1982
Orientador: Manoel de Jesus Soares

O estudo pretendeu mostrar que o setor Educação inserido no projeto de Desenvolvimento Rural Integrado da Ibiapaba, que constitui um subprojeto do Polonordeste, serve apenas para justificar a captação de recursos financeiros. A educação formal ali transmitida pelo aparelho escolar, assim como os demais segmentos que compõem o social, como a saúde e as várias modalidades de cultura, saneamento básico, etc., são pouco relevantes, não sendo considerados em si, mas enquanto meio para que o setor econômico cresça cada vez mais. Apresentou uma visão sintética da recente penetração do capitalismo na agricultura brasileira, uma vez que o Polonordeste se constitui na mais recente intervenção do governo federal no Nordeste, na tentativa de resolver o problema rural da região.

PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS

Eneida Fabiano Holzmann
Dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em junho de 1982
Orientadora: Heloisa Luck

O estudo apresentou uma proposta de auxílio ao desenvolvimento integral do educando, por meio de processo do desenvolvimento de percepção de si, do outro e do ambiente, com vistas ao desenvolvimento equilibrado, harmonioso e integrado das dimensões afetiva, psicomotora e cognitiva do educando. Tal proposta foi elaborada a partir de concepções de Furth e Wachs (1978), Berman (1976), Weinstein e Fantini (1973), Wayer e Destrooper (1979) e Moreno (1974). Essas concepções apresentam em comum o enfoque global da criança dentro da ação educativa, que é considerado básico para a proposta. Coerente com esse enfoque, a

dinamização da proposta concentrou-se na realização de um programa de jogos espontâneo-criativos, constituído de atividades de grupos que solicitam e dão condições ao educando de mobilização, de maneira a alcançar o desenvolvimento integrado de todas as suas dimensões. Isso porque o jogo se caracteriza pelo desafio e pela espontaneidade de participação, bem como pela utilização de variedade e diversidade de situações e materiais, a fim de possibilitar ao educando a manifestação e compreensão de comportamentos expressivos e espontâneo-criativos. No processo de desenvolvimento dos jogos foram explorados, além da percepção de si, do outro e da escola, a cooperação, a criatividade, a espontaneidade, a comunicação e o relacionamento interpessoal dentre outros.

PSICÓLOGO ESCOLAR: MAIS UM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO? (UM ESTUDO DO PSICÓLOGO SOBRE SUA PRÁTICA NA ESCOLA)

Elza Maria Cataldo
Dissertação aprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em setembro de 1982
Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury

Este estudo pretendeu contribuir para a análise da prática e da formação do psicólogo escolar, num momento em que esse profissional começa a se configurar como mais um especialista da Educação. O objetivo principal foi analisar a relação entre Psicologia Escolar e modo de produção capitalista, através do estudo do trabalho dos psicólogos nas escolas de Belo Horizonte. Seguiu-se a trajetória da Psicologia dentro das relações capitalistas, explicitando-se as determinações econômicas, políticas e sociais da prática e da formação do psicólogo escolar. Pôde-se, assim, esclarecer seu aparecimento como mais um especialista em Educação, a partir da compreensão das demandas engen-

dradas pela implementação do modelo de industrialização capitalista. Entretanto, as características do surgimento dessa categoria profissional e sua localização no processo da divisão social do trabalho não foram consideradas como marcas fatais de seu destino. Entendendo o espaço escolar como um contexto dialético, tentou-se apreender, no seu movimento, a emergência da contradição. Dentro dessa perspectiva, ao estudar os determinantes da presença do psicólogo na escola, esperava-se conseguir demonstrar o seu potencial na reversão do movimento de hierarquização e privatização do saber que lhe deu origem, em benefício de um processo pedagógico coletivo e democrático.

TEORIA DA DISSONÂNCIA COGNITIVA: INFERÊNCIAS EDUCACIONAIS

Carlos Alberto Vidal França
Dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro

de 1982

Orientador: Marconi Freire Montezuma

A teoria da dissonância cognitiva, de Leon Festinger, parte da consideração axiomática de que o ser humano esforça-se por manter um estado de coerência consigo mesmo. Essa coerência, ou consonância, é obtida por intermédio da harmonia entre as cognições (conhecimentos) que a pessoa tem sobre si mesma, sobre seu comportamento e sobre o meio ambiente. Quando, por alguma razão, essas cognições não se compatibilizam entre si, surge o fenômeno que Festinger chamou de dissonância cognitiva, um desconforto psicológico que motiva a pessoa a procurar meios de reduzir ou eliminar essa dissonância. Levando-se em conta as muitas implicações e aplicações da teoria para as situações sociais e individuais, a preocupação deste trabalho foi, fundamentalmente, apropriar-se das formulações teóricas de Festinger e extrapolá-las para o processo educativo, na forma de inferências educacionais.

Resenhas Críticas

Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural

Carlos Rodrigues Brandão
Papirus, Campinas, 1983. 248p.

Jader de Medeiros Britto
Editor da RBEP

Pode-se afirmar que a familiarização de sociólogos e antropólogos com os temas educacionais em nosso meio, já constitui uma tradição. Um marco dessa tradição foi o trabalho pioneiro empreendido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* do INEP, através da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais sob a coordenação de Darcy Ribeiro. De 1958 a 62, essa Divisão editou trabalhos relevantes na área, como a pesquisa **Menores no meio rural**, de Clóvis Caldeira, **Família e comunidade**, de Oracy Nogueira, e sobretudo a revista **Educação e Ciências Sociais**, que divulgou estudos significativos abordando, numa perspectiva antropológica, questões sócio-educacionais.

Observa-se, no entanto, que essa abordagem nem sempre privilegia uma análise mais de dentro dos problemas do ensino, o que pode ser atribuído à circunstância de que falta por vezes a sociólogos e antropólogos uma experiência mais direta e profunda com as realidades educacionais examinadas.

Não é este o caso do Prof. Carlos Rodrigues Brandão, que alia à apreciável experiência de magistério no meio universitário de Goiânia e Campinas, o trabalho de pesquisa e a reflexão teórica sobre expressões diversas da cultura do povo, assim como sobre questões educacionais

que estão na ordem do dia. Alguns títulos de sua produção ilustram bem essa simbiose do antropólogo e do educador: **Cavalcadas de Pirenópolis** e a **Questão política da educação popular**, **O que é folclore** e **O que é educação**, **Plantar, colher e comer** e **Casa de Escola**. Neste último livro, recentemente editado, estão reunidos os resultados de quatro pesquisas, empreendidas pelo antropólogo/educador, voltadas para o estudo da cultura camponesa e da educação no meio rural: **Os mestres da folga e folia**, **Casa de Escola**, **A fala subalterna e Escola de filhos**, **escolha dos pais**. Tais estudos se completam e se reforçam na captação de uma realidade suspeitável, mas agora registrada com a sensibilidade do observador atento, capaz de identificar não apenas os dados visíveis da dinâmica (ou estática) social no dia-a-dia das populações rurais, mas também os dados invisíveis, subjacentes às relações dos indivíduos em sua experiência de trabalho, de cultura e de educação. Esses quatro estudos compõem um painel que ajuda a compreender e situar melhor a transmissão do saber na vida das comunidades investigadas.

Destaco, entre esses estudos, na linha da cultura popular, **Os mestres da folga e folia** que apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa mais ampla sobre "estruturas e processos de reprodução social do saber popular". Efetuada junto a populações rurais do centro-sul do Brasil, os atores dessa pesquisa foram os mestres, aprendizes e integrantes de grupos de trabalho religioso do catolicismo camponês, como a **Folia dos Santos Reis**, a **Folia do Divino**, a **Folia de São Sebastião** e a **Dança de São Gonçalo**.

Assinala o autor a lição da Antropologia de que "antes de surgirem as escolas, são os lugares dos rituais os melhores espaços

* O CBPE foi extinto em 1977.

das trocas de saber. Dançando se sabe e cantando se ensina o saber da história e dos mitos da tribo". Efetivamente, o exemplo da Folia de Reis, não apenas no centro-sul, mas também no Nordeste brasileiro, ilustra bem como a cultura camponesa define relações sociais e simbólicas entre categorias de pessoas, tanto na família, como na comunidade. A aprendizagem que ali se processa incorpora meninos e meninas, adolescentes que participam das múltiplas tarefas de preparação da folia, que gradativamente vão comparilhando de crenças e conhecimentos comuns, iniciando-se, por vezes, na relação pai (mestre) e filho (aprendiz).

Analisando os saberes da folga e da folia, Brandão passa em revista o saber instrumental, o repertório e o improvisado, as regras do rito e a doutrina. Trata-se de um saber coletivo, de mestres, um saber que é antes de tudo um trabalho. O estudo mostra como a história pessoal de aprender e ensinar é realizada dentro da equipe de trabalho ritual, a partir do momento em que um menino incorporado a uma turma começa a aprender os ofícios de cantar, rezar e tocar um ou mais instrumentos. Creio que o estudo representa uma contribuição significativa à etnografia da educação, além de conter subsídios valiosos para propostas de interação da educação com as raízes culturais das comunidades.

Em *Casa de Escola*, estudo que deu o título ao livro, Brandão resume anotações de viagem a comunidades, vilas e escolas às margens dos rios do município de Maués, com professores da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. Esses professores estão construindo uma proposta de trabalho para o Centro de Atuação Permanente de Maués. O objetivo da visita era conhecer professores leigos da região, ouvi-los, tentar compreender os fatores que determinam a vida das pessoas na localidade, sugerir idéias. A expressão "casa de escola", corrente entre esses professores, é o nome que nessas vilas e povoados visitados (Freguesia, Liberdade, São José, São Raimundo, Bom Jesus) é dado aos ranchos de palha e de madeira onde as crianças recebem o ensino da 1ª

à 4ª série.

Desses contatos com as populações ribeirinhas de vilas e povoados, a pesquisa anota um conjunto de observações, em parte peculiares ao meio rural de outras regiões, a começar com luta travada pela posse da terra, que os lavradores do guaraná e da mandioca enfrentam, a expectativa de garantirem ao mesmo tempo a posse familiar da terra para a lavoura, e a posse da terra comunitária, para a moradia. A partir daí, a situação do ensino e do professor leigo não resulta das mais estimulantes. Famílias são obrigadas a emigrar em busca de um chão mais seguro e verifica-se ao mesmo tempo dupla evasão: das crianças e dos professores leigos. Estes trabalham como professor das 7 às 11 e daí por diante são lavradores de guaraná ou mandioca, pescadores, diaristas, trabalhadores braçais. Segundo o registro de Brandão, esses professores leigos se sentem desestimulados: não têm uma carreira, falta-lhes identidade; os que ganhavam mais, em 82, recebiam 14 mil cruzeiros por mês, pagos ao final do semestre. Embora possam receber treinamento em Maués, no mês de fevereiro, sua preparação, em geral, acaba sendo feita com outros professores leigos locais. De qualquer modo, o professor leigo na vila é considerado o portador do saber oficial que interessa somente às crianças. Espera-se dele apenas que ensine a ler, escrever e contar. Como tal, não é veículo para traduzir os valores locais.

O livro que todos usam é o *Caminho Suave*, editado em São Paulo. A propósito, cabe assinalar que, há alguns anos (1977), a Secretaria de Educação do Estado havia adotado a *Cartilha da Amazônia*, elaborada pelo Instituto de Pesquisas da Amazônia, na tentativa de incorporar dados ecológicos e informações científicas no início da aprendizagem regular. Pela informação de Brandão, verifica-se que o *Caminho Suave* continua a orientar os hábitos pedagógicos.

As notas de viagem destacam no universo cultural dessas comunidades três sistemas de saber e de legitimação de tipos de *ethos*: 1º) o sistema de conhecimen-

to e valores da própria comunidade camponesa, que se estende da tecnologia rústica de sobrevivência à identidade do camponês; 2º) o sistema representado pela Igreja Católica, que propõe um novo compromisso de participação e outra ordem social, com reordenação de atitudes, símbolos e estruturas de cada comunidade; e 3º) o sistema do poder do capital através do poder político do Estado, do qual a escola é a agência local. Será interessante verificar o grau de interação desses três sistemas, como se comportam e reagem, enfim, até onde irá a resistência do primeiro sistema ao envolvimento dos demais.

É esta a auto-imagem dos professores leigos, a partir dos contatos realizados: "são subprofissionais sem carreira que, sem condições de se moverem para cima, não podem sequer fazê-lo para os lados".

Enfim, como assinala a pesquisa, a escola nessas comunidades tem uma serventia: ensinar a cultura camponesa, através da criança e do adolescente, a lidar com o mundo da cultura do sistema. Temos aí matéria de reflexão e, sobretudo, de ação.

Filosofia da Educação Brasileira

Durmeval Trigueiro Mendes, coordenador. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1983. 256p.

Dácio Tavares Lôbo Júnior
Universidade Federal Fluminense (UFF)

A problematização da realidade educacional brasileira em sua forma concreta de existência e a elaboração teórica das teias de relações que contextualizam a educação na sociedade brasileira, historicamente situada entre os anos 1930-1977, marcam o fio condutor deste trabalho que é uma grande contribuição para explicitar melhor o processo político e cultural e as correspondentes ideologias que permeiam as concepções (filosofias) de educação, desde o planejamento até as práticas de sala de aula.

Resultando de uma pesquisa com o

apoio do INEP, o livro relata as conclusões da abordagem de três itens fundamentais: 1) Tendências e correntes da educação brasileira; 2) Fins e valores, destacando a ideologia, a tecnocracia e a cultura brasileira; e 3) Planejamento educacional e desenvolvimento social. Com a coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes — autor de um dos textos do livro — Durmeval Saviani escreve sobre as tendências e correntes da educação brasileira, Alfredo Bosi analisa a cultura brasileira e Baía Horta enfoca a questão do planejamento. Embora seja grande a abrangência dos temas e diferentes os autores, não se trata de uma coletânea, pois o trabalho possui completa unidade no projeto, no posicionamento, ainda que esta unidade esteja composta de diversidades resultantes da perspectiva de cada um dos autores e do recorte do problema efetuado em toda formalização de pesquisa.

Já no prefácio, Trigueiro Mendes distingue entre Filosofia da Educação no Brasil e Filosofia da Educação Brasileira, atribuindo à primeira disciplina, principalmente, a ausência de nexo intrínseco entre o *corpus* teórico da Filosofia e a educação; e, à segunda, a intenção de "morder a substantividade do pensamento brasileiro no que concerne à educação; inquirir fenômenos culturais e políticos; arrancar máscaras e romper moldes pedagógicos sufocantes (...)".

A Filosofia como saber articula-se com uma determinada estrutura social, na medida em que a sociedade de classes permite a apropriação do saber pelas classes dominantes, pelo poder. De posse do saber, o poder manipula-o de modo a legitimarse; mas o saber fertiliza-se pela ação dos sujeitos humanos (filósofos, cientistas, intelectuais), enquanto o poder interdita-o também por intermédio da ação humana (tecnocratas, no presente caso). "Os incidentes em que se confrontam o estadista e o pensador, em torno da ação, da inflexão e da conjuntura, é a dialética do Poder e do Saber".

Analisando as tendências e correntes da educação brasileira, Durmeval Saviani distinguiu as seguintes: a) "Humanista"

Tradicional – com predomínio até 1930, caracteriza-se por uma pedagogia que, pressupondo uma essência imutável no homem – seja do ponto de vista idealista leigo, seja religioso – esforça-se por formar o homem dentro de um modelo pré-determinado. b) “Humanista” Moderna – convivendo de 1930 a 1945 com a tendência tradicional e predominando daí a 1960, encontra-se em crise a partir de meados da década de 1960. Centrada na existência, essa corrente pressupõe um homem em aberto, um projeto. Nesse sentido o processo individual de desenvolvimento centra-se nas escolhas feitas pelo sujeito em sua experiência educacional. As diferenças individuais vão ocupar papel de destaque, havendo predominância do psicológico sobre o lógico, considerando-se os momentos verdadeiramente educativos como raros e fugazes. Correntes como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia, incluem-se na tendência “humanista” moderna. c) Analítica – articulando-se já no desenvolvimentismo anterior a 1968, torna-se entretanto predominante a partir daí, inspirando (e legitimando) os legisladores e planejadores do ensino, como bem complementa em seu artigo Bacia Horta. Tal concepção pretende efetuar a análise lógica da linguagem educacional, através da lógica informal. d) Dialética – interessa-lhe o homem concreto e considera que a tarefa da Filosofia é explicitar os problemas educacionais. Desenvolve-se juntamente – porém de modo antagônico – com a tendência tecnicista (analítica), à qual se opõe criticamente. Ressente-se no texto de Saviani, não obstante, a ausência de um tratamento mais aprofundado da questão da educação popular, como, por exemplo, o movimento de alfabetização de Paulo Freire.

Por outro lado, pode-se observar no texto a preocupação com o professor concreto que “imbuído do ideário escolanovista (tend. “humanista” moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tend. “humanista” tradicional) ao mesmo tempo que sofre, de um lado a pressão da pedagogia oficial (tend. tecni-

cista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tend. crítico-reprodutivista). . . . A partir da concepção dialética é possível compreender o aparecimento e a superação das diferentes tendências que configuram o espaço da prática pedagógica”. Como em outras obras, Saviani, com seu discurso transparente e didático, continua se complementando a cada texto (interessante seria confrontar com os trabalhos reunidos no livro *Escola e Democracia*, editora Cortez, SP, 1983, especialmente a “Curvatura da Vara”).

Questionando-se se existe (e qual seria) uma Filosofia da Educação Brasileira, Durmeval Trigueiro Mendes, em um texto denso, explora aspectos axiológicos e finalistas das relações no campo pedagógico. Das análises da dialética entre o saber e o poder, compreende que no Brasil, “o Estado não quer nem nunca quis resolver o problema educacional” e chega à formulação de uma “linha de homogeneidade”, isto é, a cadeia lógica, ideológica, política e cultural de instituições (no caso o sistema educacional) correspondendo à estratificação social, sendo no entanto de sentido inverso. Iniciam-se as reformas pela pós-graduação, pois o incentivo maior coube ao ensino superior; no nível básico a ênfase fica com o Mobra, em detrimento da escola regular. São as duas extremidades da cadeia lógica da linha de homogeneidade que sustenta o capitalismo brasileiro. Em qualquer regime totalitário que pretende confiscar o conhecimento, segundo Mendes, torna-se indispensável um projeto social que estabeleça “a liberdade e a produção apropriadas pelo homem, integrando na práxis o Ser e o Fazer”. O texto mantém íntima relação com a conjuntura política na qual foi produzido, em 1978, quando o apelo democrático refletia-se em amplos setores da sociedade brasileira; sem comprometer demasiadamente a atualização do texto, este fato vem sobretudo realçar o comprometimento do autor com sua história.

Distintamente, Alfredo Bosi já produz um texto mais sincrônico e estrutural ao abordar aspectos da Cultura Brasileira que,

de acordo com a ênfase posta nos fins e valores, desdobra-se sucessiva ou simultaneamente em três visões da realidade cultural: a) Tradicional — idealista e letrada, procura fundamento no humanismo clássico; b) Modernizadora e Pragmática — correspondendo à revolução industrial e subdividindo-se em dois veios: um marcadamente democrático, outro, nacionalista e populista e, no limite, socializante; c) Cultura de Resistência — expressa no discurso crítico, no método freiriano, na ecologia, na cultura popular. “Essa crítica do Poder se formula combinando certas técnicas de análise estruturalista com categorias gerais de interpretação, entre marxistas e freudianas”. Tais posições perpassam os campos da elaboração e difusão da cultura, quais sejam, a universidade, os meios de comunicação (indústria cultural) e a chamada cultura popular. As implicações da cultura de massa com a popular permitem reconhecer as relações dialéticas entre elas e abrir caminho para uma Teoria da Aculturação, reduzindo as distâncias entre os maniqueísmos estabelecidos.

A inclusão da Filosofia como disciplina no 2º grau é posterior ao trabalho de Bosi (Parecer 49/80 — SEEC-RJ), assim ele não chegou a analisar o papel ideológico que hoje se tem tentado lhe atribuir. Por isso a coloca no plano das disciplinas retiradas do curso médio pela ofensiva tecnocrática contra as “humanidades”. Bosi acrescenta em anexo o interessante texto “Um Testemunho do Presente”, já conhecido do público como prefácio ao livro de Carlos Guilherme Mota *Ideologia da Cultura Brasileira*, editora Ática, SP, 1978.

José Silvério Baia Horta formula o problema do Planejamento Educacional como sendo uma forma específica de intervenção do Estado em educação, visando “levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumentos do Estado”. Em um texto bastante explicativo, rico em citações, Baia Horta aborda histórica e dialeticamente: a) o Estado Liberal, cujo poder centra-se no mercado; b) o Estado Inter-

vencionista, cuja legitimação do poder se estabelece por critérios técnicos, pretensamente neutros, racionais e universalmente necessários. O poder dos técnicos — a tecnocracia — procura legitimar-se de tal modo que ao reconhecer os direitos sociais (educação inclusive), oculta o não-reconhecimento dos direitos políticos (direito ao Saber, por exemplo). Delineando uma “lógica” do Estado Intervencionista, Baia Horta complementa explicativamente os “paradoxos” levantados por Mendes e, de certo modo, dá mais contextura à linha de homogeneidade abordada por este.

Pela aparente organicidade e o caráter de necessidade, eficiência e eficácia que pode suscitar, em sentido projetivo — o planejamento atua como utopia, atua como “mito”; citando Burdeau “... não é a racionalidade do plano que age; o que atua é a imagem do futuro por ele prefigurada ...”. Tendo no plano o seu instrumento de intervenção, o regime de conteúdo tecnocrático tende para (e corresponde a) um Estado autoritário onde as decisões do Executivo passam a eclipsar o Legislativo, desse modo, se insere o planejamento educacional numa sociedade diferenciadora e de classes, culturalmente marcada por um discurso tecnocrático. Nas referências que faz a Vachet, L. Pereira, T. Mendes, C. E. Martins, M. J. Warde, R. Miliband, Freitag, L. A. Cunha, Sweezy, Habermas, entre outros, abre perspectivas para ulterior estudo de fundamentação no campo político da Filosofia, o qual, atualmente, é o que coloca maiores questões ao homem.

Por ser ao mesmo tempo amplo e sintético, o livro *Filosofia da Educação Brasileira* pode ter um proveitoso uso didático em cursos universitários de Filosofia, Artes e, principalmente, em Pedagogia, além de prestar-se a todos aqueles a quem interessa o problema da Filosofia e da Educação vinculado a uma abordagem dialética da ideologia, do poder e da cultura. Aos especialistas da área, entretanto, não chegam a ser novidade as formulações feitas em geral ao longo do livro.

Mudanças Educacionais na América Latina – Situações e Condições

Germán W. Rama, coordenador.
Edições UFC, Fortaleza, 1983. 358p.

Pedro Demo
Universidade de Brasília (UnB)

Esta obra é resultado de um seminário realizado em 1980, sob o patrocínio do Projeto “Desenvolvimento e Educação na América Latina e no Caribe” (PNUD/CEPAL) e do Ministério da Educação do Brasil. O coordenador deste lançamento é ao mesmo tempo o responsável principal pelo projeto citado, onde recolheu experiência admirável e conhecimento prático da realidade latino-americana, que o fizeram uma das vozes mais competentes no campo educacional. Rama conseguiu reunir textos muito densos em torno do problema, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista de abordagem de problemas concretos e reais. Normalmente, obras sob a forma de coleções de trabalhos possuem altos e baixos, causados pela própria variedade de colaboradores. Neste caso, porém, o bom nível é mantido em toda a extensão, o que faz deste livro um marco importante para os estudos de mudança na esfera educacional. Dentro do quadro brasileiro, segue o caminho já trilhado pelo livro anterior coordenado por W. Garcia, que aqui também aparece com uma colaboração. Sendo esta problemática ainda pouco abordada, a obra pode ocupar um lugar de destaque, no seu devido lugar.

Ao mesmo tempo, possui um caráter latino-americano incontestado, típico do projeto dirigido por Rama. O fato de ter por trás de si um seminário realizado no Brasil não torna a obra caudatária da problemática brasileira. E, na verdade, somente dois autores são brasileiros: W. Garcia e D. A. Gusso. Impressiona muito bem o conhecimento detalhado da realidade latino-americana, ainda que não possa ser bem refletida numa única obra, tendo em vista que a complexidade é extraordinária. Em que pesem inúmeros mo-

mentos de contato e até de identificação, há que respeitar a particularidade de cada país e de subgrupos de países.

Não será o caso aqui de passar por todos os trabalhos arrolados, em número de oito, além do relatório final sobre o seminário, que deu origem à coleção, compilado por R. Nassif. Faremos apenas uma consideração seletiva, que não deve ser entendida como secundarização de textos não mencionados de forma mais especial.

Possui muita densidade o primeiro trabalho, sobre “Estrutura e movimentos sociais no desenvolvimento da educação popular”, de Germán W. Rama (p. 13-84). Além de refletir ponderável experiência acumulada na direção do projeto acima referido, produz argumentações teóricas convincentes e fundamentadas. Constata – o que é típico dos estudos principais do projeto – a expansão quantitativa considerável dos últimos tempos, sobretudo a partir de 1950. É certo que a situação continua, de modo geral, insatisfatória, mas houve um progresso quantitativo inegável. As situações são díspares, por vezes extremamente. Bastaria citar o caso do Brasil, que chegou a 1980 com dados preocupantes em termos sobretudo de educação básica e superação do analfabetismo. A taxa de escolarização ficou em 67,7% e o analfabetismo na população de 15 anos em mais de 26%. Isto não desmente a tese de Rama e de seu projeto, mas obriga-o a matizar, o que ele faz muito bem.

É particularmente interessante a parte em que são discutidas as explicações sobre as resistências à mudança educacional. Cita as seguintes posições mais típicas:

- a) falta de recursos para saldar a educação básica obrigatória;
- b) relevância principal do sistema produtivo, tido como pouco dinâmico e transmitindo esta falta de dinâmica à educação;
- c) resistência por parte do grupo dominante, que teme o impacto possívelmente político da educação básica.

Rama participa da convicção crescente de que a importância principal da educação é de ordem política. Embora esta argumentação não possa ser mecânica, nem

automática, é possível mostrar que a educação básica, se bem não tenha maiores relevâncias em sentido sócio-econômico, é capaz de traduzir condições iniciais de amadurecimento democrático. Esta discussão parece estar ganhando força e conflui para a percepção de que o impacto fundamental de mudança que a educação pode provocar — e poderia nisto até ser insubstituível — estaria na esfera política. Seria este igualmente o argumento principal em favor da obrigatoriedade da educação básica, na ótica da cidadania. Esta tese não é, em absoluto, nova, como quase tudo em educação. Mas voltou com força, dado o momento político vivido pela América Latina, na qual a substância democrática tem sofrido ataques profundos e se quer restaurar com pertinência histórica.

A partir daí, concentra a atenção sobre os movimentos sociais mais importantes, procurando indagar sobre a maneira como viam a educação. Passa pelos movimentos operários, pelos movimentos estudantis e de docentes, pelos movimentos políticos; caracteriza as propostas revolucionárias, principalmente a de Paulo Freire, mas também a de Illich, bem como o papel ideológico da educação, na linha da busca de mudanças radicais; aborda a posição da Igreja Católica em sua face mais avançada.

Este trabalho de Rama prima não só pela abrangência, mas igualmente pela perspicácia com que transita pelas várias correntes. É certamente um dos destaques da coleção.

O trabalho de J.C. Tedesco sobre "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina" (p. 85-121) traz a marca do diagnóstico maduro e bem elaborado, dentro de caracterizações gerais da região, sem, contudo, ferir identidades particulares. Conhece com muito detalhe a situação, que transmite em linguagem densa, passando pelos vários níveis de ensino. Nome já bastante conhecido nesta área, seu trabalho contribui para o bom nível do conjunto.

Sob outra perspectiva, R. Nassif retoma o trajeto de Rama e traça "As tendências pedagógicas na América Latina (1960

a 1980)" (p.122-68). O campo estaria marcado pela discussão em torno da dependência e da libertação. Sobre este pano de fundo revê: pedagogias desenvolvimentistas, pedagogias da libertação, as idéias de Paulo Freire, as de Illich, pedagogias autoritárias. Estuda particularmente os casos de Paulo Freire e Illich, terminando com a consideração sobre perspectivas dentro das tendências preponderantes. O texto tem mérito incontestado, tanto como reflexão crítica, como na qualidade de sistematização.

A coleção certamente ganhou em atração com o trabalho de Wolfe sobre "Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades" (p. 279-309), tendo em vista sua tradição crítica na CEPAL, onde caracterizou sobretudo os limites do mito do planejamento, e aqui dos mitos também da educação. Os trabalhos dos dois autores brasileiros (Garcia e Gusso) refletem a situação brasileira das últimas décadas, nas quais encontramos vários passos de reforma educacional, com suas conhecidas vicissitudes. São bem formulados e acompanham o mérito da coleção.

Encontramos ainda o texto muito interessante de Josefina Z. Vásquez sobre "Tres intentos de cambio social a través de la educación", relativo ao México, onde sobressai o movimento dos professores. N. F. Lamara & I. Aguerrondo apresentam uma revisão ampla e fundamentada das reformas educacionais na América Latina, dentro de uma ótica geral. É conveniente esta síntese, para não perdermos a visão do todo, embora muito trabalhosa, dadas as diferenças internas enormes. Por fim, o livro traz o relatório do seminário que deu origem aos textos.

Tratando-se de uma coleção, é preciso reconhecer que sua composição está realizada com grande facilidade. A par disto, ressalte-se o mérito da temática, ainda pouco difundida entre nós. A congruência entre bom nível teórico e agarramento prático no contexto concreto da realidade latino-americana também é um mérito relevante. Não chega a ser repetitiva, nem faz concessões a "medalhões".

Universidade Brasileira na República Populista: A Universidade Crítica

Luiz Antônio Cunha,
Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1983.

Laura da Veiga
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A *Universidade Crítica* de Luiz Antônio Cunha procura recuperar processos definidores das tensões enfrentadas e dos caminhos percorridos pela universidade no período da república populista. Segundo o autor, sua perspectiva é clarear o passado pelo presente, procurando em períodos anteriores as raízes do que ainda persiste. Mas o autor insiste sempre na natureza complexa, tortuosa e contraditória destes processos. *A Universidade Crítica* é a continuação do esforço iniciado pelo autor com *A Universidade Temporã* (1980) em reconstruir parte da história da educação brasileira. *A Universidade Crítica* tem uma vantagem sobre o livro precedente, pois este cobre um período sobre o qual já existem alguns trabalhos. *A Universidade Crítica* coloca à disposição dos leitores dados e informações pouco conhecidos e analisados. Sob este aspecto vale destacar a referência cuidadosa aos documentos estudantis, aos relatórios governamentais e aos depoimentos de atores envolvidos nos eventos descritos. É um trabalho de recuperação da história recente, sem dúvida incompleto, mas valioso pelo que revela.

O principal argumento desenvolvido pelo autor em *A Universidade Crítica* é de que esta denominação pode ser utilizada em um duplo sentido, ambos cruciais para o entendimento do que nela se passou e do que dela foi feito: a universidade vivia uma situação crítica e de que ela era crítica. O “padrão de crescimento integrador” observado no período levou a universidade a uma situação crítica, considerada tanto internamente no desempenho de

sua atividade sócio-pedagógica quanto nas suas vinculações com outras instituições da sociedade civil e do Estado.

Internamente, a universidade enfrenta tensões, pois tinha de acomodar interesses dos corpos discente e docente e das autoridades universitárias em uma época permeada por conflitos ao longo dos quais procurava-se redefinir as direções da sociedade brasileira e da educação. Os estudantes universitários, pelo menos os aglutinados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), contestavam as estruturas universitárias como arbitrárias e o ensino como arcaico e inadequado às necessidades da “nação” e da população brasileira. Na sua luta, procuravam apoio político junto ao Estado e se colocavam como porta-vozes dos setores oprimidos. Na análise sobre as relações do movimento universitário com o Estado, o autor sugere que o próprio aparato do Estado acomodava interesses divergentes o que resultava em políticas conflituvas, um dos resultados da aliança populista nele expressa.

Os professores — que não aparecem enquanto grupo social mas atuando simplesmente enquanto indivíduos isolados — estariam divididos entre três possíveis trajetórias para a universidade. Haveria aqueles que se conformavam com a estrutura tradicionalista reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por conveniência pessoal ou por convicção ideológica. O autor não avalia o tamanho deste grupo mas sem dúvida constitui a maioria, como indicam eventos relatados e outros do período pós-64. Um segundo grupo de professores estaria identificado com o projeto modernizador: uma concepção de universidade que abrigasse todos os campos do saber dedicando-se não só à transmissão do conhecimento acumulado mas também à produção de ciência e tecnologia. Seriam os pesquisadores mais jovens, muitos treinados no exterior, que discorriam da estrutura tradicionalista refe-

rendada pela LDB. Estes professores estariam apoiando tentativas de reformular as estruturas de universidades existentes como as relatadas na Universidade do Brasil e na Universidade do Ceará (o autor omite a experiência da Universidade de Minas Gerais iniciada em 1964 sob a administração de Aluísio Pimenta) ou da criação de novas como é o caso da Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto e da Universidade de Brasília (UnB). Eles viabilizarão internamente, no período pós-64, a modernização induzida pelo Governo Federal. E finalmente existem aqueles, poucos parece, que se alinhavam com as lutas estudantis por uma universidade menos elitista e alienada e mais democrática.

A estrutura arcaica e refratária à produção de conhecimento científico já havia sido objeto de crítica em 1926, 1934 e 1935 por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Após 1945, vários cientistas e intelectuais, assim como membros das elites políticas e militares, retomam estas críticas, tendo agora suas convicções fortalecidas, a nível nacional, por experiências bem sucedidas como é o caso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) (posto em funcionamento em 1947) e, a nível internacional, pela comparação de padrões de desenvolvimento tão pouco similares como os dos Estados Unidos e do Brasil. Isto levou-os a examinarem mais cuidadosamente alternativas dentro e fora da estrutura universitária para a capacitação científica e tecnológica do país. Cunha examina os que tiveram papel relevante neste aspecto. Destaca o Ministério da Aeronáutica, o Conselho Nacional de Pesquisas (1951) e seus institutos, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949), a Campanha Nacional (depois Coordenadoria) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Quanto a atuação dos moderniza-

dores no que se relaciona à universidade, analisa os casos mencionados acima e a Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos.

A análise realizada por Cunha neste tópico não chega ao nível de detalhamento do trabalho de Schwartzman em *Formação da Comunidade Científica do Brasil* (1979) no referente ao papel dos cientistas, de suas associações e de fundações internacionais na formação de uma comunidade de pesquisadores brasileiros. Isto é compreensível, pois o trabalho de Schwartzman está centrado neste problema e Cunha pretende entender a universidade brasileira em cuja conformação este é apenas um aspecto.

Uma contribuição importante de Cunha, apesar de superficialmente explorada, é a contestação da tese tão difundida nas análises sobre o período pós-64 nas quais a modernização do ensino superior é considerada como resultado direto dos convênios MEC-USAID. O autor aponta para alguns mecanismos que já estariam operando como facilitadores desta perspectiva: a reprodução de estilos e metodologias de trabalho de universidades estrangeiras, principalmente das norte-americanas, a adesão à ideologia modernizadora e desenvolvimentista de intelectuais e professores identificados com ideologias pró-capitalistas ou pró-socialistas. Estes são pontos trazidos na argumentação, mas sem dúvida pouco explorados na análise e na documentação.

O fato de inexistir, a nível do aparato de Estado e das elites políticas assim como nos meios acadêmicos, a concordância em torno de um único projeto sobre o que a universidade deveria estar fazendo ou sobre o que ela deveria se preparar para fazer, explicaria, por exemplo, a aprovação ao mesmo tempo de duas concepções de universidade: a da UnB e a da LDB. Evidentemente o papel social da universidade também estava em disputa,

como bem indica Cunha ao analisar o segundo sentido de crítica com que trabalha.

O segundo sentido no qual a expressão crítica é empregada pelo autor é o de atitude crítica. Cunha afirma que a universidade exerceu "crítica de si própria e da sociedade como um todo". Sob esta perspectiva, Cunha procura elucidar a atuação de alguns segmentos da universidade no sentido de romper o isolamento em que ela se encerrara e de engajar os demais membros nas lutas em que estariam empenhados os segmentos progressistas da sociedade brasileira: as lutas pelas reformas de base. O setor engajado universitário — principalmente os estudantes — critica a universidade por seu caráter discriminatório e elitista, por sua alienação cultural e política, por sua insensibilidade à injustiça econômica e social a que estava submetida a maioria da população. A crítica se estende à sociedade, por concordar com uma trajetória de desenvolvimento na qual as desigualdades sociais e a dependência nacional não só eram mantidas mas também aprofundadas.

Cunha atribui esta crítica à universidade como um todo. As evidências que apresenta, no entanto, mostram que esta atividade crítica era exercida pelos estudantes e por alguns professores isolados. Vale enfatizar também que a crítica não estava limitada à universidade: a época foi de contestação e de polarização generalizadas e várias instituições tinham sido por elas afetadas: a Igreja, os partidos, os sindicatos, as Forças Armadas, o Congresso, para citar somente algumas. É fundamental destacar na atuação estudantil, e Cunha o faz, um dos seus momentos mais criativos e combativos, onde o movimento universitário foi capaz (pelo menos em seus documentos) de aliar a luta geral pela transformação da sociedade à sua luta específica por transformar a universidade em uma instituição que se colocasse ao

lado dos oprimidos. Os documentos deles e seu envolvimento nas lutas e campanhas políticas indicam isto. O mesmo ímpeto renovador não é encontrado entre os professores. A impressão deixada pelo livro é que o esforço de professores progressistas estava focalizado em outras esferas da sociedade. Quando pensavam a renovação da universidade, a universidade pensada foi uma instituição como a UnB (com exceção de Vieira Pinto).

O livro, como toda obra, tem suas deficiências. Entre elas a mais destacável é a relativa superficialidade a que o autor se expõe por tentar cobrir um período de tempo tão longo da história política e econômica em tão poucas páginas, o que o impede de ser realmente convincente na demonstração dos nexos possíveis entre economia, sociedade, Estado e educação. Mas esta não é uma dificuldade somente de Cunha. As análises macroeducacionais, apesar do avanço que tiveram, têm sido insuficientes para deslindar as conexões entre processos sociais gerais como industrialização, concentração de capital, complexidade burocrática, por exemplo, e as estratégias de classe, bem como a expressão delas em instituições sociais e no Estado.

A Universidade Crítica deve ser lida por aqueles que procuram entender o passado e o presente que definem a universidade hoje; por aqueles que têm do passado uma imagem romântica e vêem a da atualidade como tendo perdido a qualidade, pois ensina que a qualidade do passado é bastante discutível; por aqueles que acreditam que as soluções dos problemas da universidade devem ser encontradas somente dentro dela, pois mostra que ela é parte da sociedade; ou por aqueles que julgam que as soluções dos problemas estão fora dela, pois oferece a possibilidade de aprender sobre sua responsabilidade social e dos que nela atuam e sobre as possibilidades de transformação.

Comunicações e Informações

COOPERAÇÃO TÉCNICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O Sistema Interministerial de Cooperação Técnica

Qualquer consideração ou análise que se desenvolve sobre a Cooperação Técnica (C.T.), no âmbito universitário brasileiro ou outro qualquer, deve levar em conta, em primeiro lugar, o Sistema Interministerial de Cooperação Técnica.

Ele possui numa extremidade o Ministério das Relações Exteriores (MRE), quando se trata da Cooperação Técnica Internacional, e, na outra, as instituições executoras dos programas de C.T., no caso de nosso interesse, as Instituições de Ensino Superior (IES). Compondo o sistema entre esses pontos, encontram-se a Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN), da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, e os Ministérios Setoriais.

Cabe à SUBIN coordenar toda a atividade de Cooperação Técnica, Internacional e Nacional, no âmbito dos ministérios. Precisamente, segundo o Decreto nº 65.476, de 21/10/69, compete à SUBIN "estabelecer a política nacional de cooperação técnica e coordenar sua execução, inclusive pela definição de prioridades e pela sua compatibilização com o plano global do Governo".

Por outro lado, cabe ao Ministério das Relações Exteriores, através do Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica (DCT), negociar e encaminhar os programas setoriais de cooperação técnica com países estrangeiros e organismos internacionais. Se de um lado os órgãos centrais — DCT e SUBIN — estão preocupados em compatibilizar as programações com planos nacionais de desenvolvimento, os órgãos setoriais — os

outros ministérios — têm a função de adequar esses planos globais às realidades setoriais e também aos programas de desenvolvimento de suas respectivas áreas de atuação: educação, agricultura, saúde, energia, etc.

No caso do Ministério da Educação e Cultura, existem dois setores que lidam com a cooperação técnica: a Secretaria de Assuntos Internacionais (SEAI), órgão da Secretaria Geral, e a Coordenadoria de Cooperação Internacional (CCI) da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão autônomo vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu). À SEAI cabe coordenar todas as atividades de Cooperação Técnica do MEC e à CCI cabe coordenar essas atividades no âmbito das Instituições de Ensino Superior do país.

Tramitação de um projeto de Cooperação Técnica

Embora os dois extremos deste contínuo — MRE e IES — não se comuniquem direta e regularmente na operacionalização das ações desse sistema, ambos representam papéis de importância fundamental para o desenvolvimento da cooperação técnica no país e se interligam através dos órgãos intermediários — SUBIN e MEC. O MRE inicia todas as ações de entendimento com países ou organismos internacionais com os quais as IES poderão desenvolver atividades conjuntas de Cooperação Técnica. Estas, por sua vez, são instrumentos essenciais ao desenvolvimento de ações que conduzam à produção de conhecimentos e à consolidação da atividade de pesquisa capaz de criar tecnologia nacional e reduzir a dependência neste setor. Aos órgãos setoriais e à SUBIN cabe, portanto, uma função de coordenação e de avaliação com o objetivo de

alimentar esses dois extremos. Mas não apenas isto. Por um lado, fornecer informações que permitam negociações de cooperação inteligente para o Brasil e a contraparte internacional e, por outro, avaliar e coordenar a cooperação para que as instituições obtenham os melhores benefícios possíveis da Cooperação Técnica Internacional e Nacional. Pode-se observar também que, entre a manifestação de interesse de uma IES para desenvolver um projeto com uma instituição estrangeira e a efetivação da cooperação entre elas, várias instâncias vão opinar sobre o assunto. Em primeiro lugar, os órgãos de administração da própria Universidade. Em seguida, a CAPES deve se manifestar se é ou não favorável ao tipo de proposta feita. Em caso positivo, o projeto é enviado à SEAI para opinar se o que se propõe está de acordo com as diretrizes gerais do MEC. Sendo afirmativa a posição da SEAI, esta encaminha o projeto para a SUBIN que o examina à luz de uma política nacional de Cooperação Técnica e das prioridades interministeriais. Finalmente, se nessa instância nada existe que impeça o andamento do projeto, este é encaminhado ao Ministério das Relações Exteriores que o negocia com o país estrangeiro ou organismo internacional desejado, caso nada exista em contrário no seu exame final.

É evidente que, na primeira instância, a CAPES, o projeto se define quanto ao seu mérito técnico, e a compatibilização com o sistema interministerial é definida na SUBIN.

Considerações sobre Cooperação Técnica Internacional

Independentemente de discussões sobre benefícios ou desvantagens encontradas no bojo da atividade de Cooperação Técnica Internacional, é indiscutível que ela é um instrumento de muita importância para as relações internacionais e para o desenvolvimento de vários segmentos do conhecimento, tanto em países em desenvolvimento como naqueles desenvolvidos.

No caso de alguns organismos interna-

cionais, ela representa mesmo a substância vital para que o órgão se mantenha em ação contínua. Sem ela a vida desses órgãos seria espasmódica.

Por outro lado, não levando em conta os aspectos político-ideológicos nem econômicos envolvidos no conceito de Cooperação Técnica Internacional, é de se notar que o caráter técnico-científico do seu relacionamento, por si só, seria suficiente para justificar sua existência. Se isto foi verdade no passado e é verdade no presente, é indubitável que o futuro exigirá cada vez mais uma ação conjunta das nações na área de ciência e tecnologia. Na linguagem dos agentes da Cooperação Técnica Internacional existe uma nomenclatura corrente que merece alguns comentários, assim como sobre os conceitos aí subjacentes.

Cooperação vertical

Convencionou-se chamar cooperação técnica vertical àquela que se dá entre os países desenvolvidos e os chamados países em desenvolvimento. A mesma forma dessa atividade também se chama cooperação Norte-Sul, para caracterizar o intercâmbio entre países do hemisfério norte e do hemisfério sul.

A tradição dessa linha de ação caracteriza-se pela posição de um país como doador e de outro como recipiendário de cooperação. Em realidade, acentua-se com bastante nitidez não o aspecto cooperativo, mas o caráter assistencial em que alguém "dá" e alguém "recebe". Ora, na medida em que a tecnologia moderna (objeto da Cooperação Técnica) passa a ocupar posição preponderante no esforço do desenvolvimento brasileiro, constata-se que não basta implantá-la no nosso contexto sócio-econômico, como característica da assistência técnica. É indispensável que as estruturas internas do país, especialmente as universidades, estejam preparadas para absorver, adaptar, quando for o caso, e desenvolver a tecnologia recebida ou criada, sempre harmonizada com os valores culturais da sociedade brasileira. O objetivo primordial da cooperação é, portanto, fortalecer e enriquecer o

capital científico e tecnológico do país do ponto de vista da produção de conhecimento e não apenas de sua utilização. Embora isto pareça lógico, racional e explícito para quem administra os programas de Cooperação Técnica Internacional a nível global, não parece ser tão claro a todos os órgãos executores e mesmo a todos os professores pesquisadores envolvidos em projetos de cooperação técnica vertical. Observa-se nitidamente, na relação entre os órgãos cooperantes, a noção implícita de que uma parte dá e a outra recebe. E isto ocorre até mesmo em casos em que os profissionais de ambas as partes estão em níveis equilibrados do ponto de vista técnico. A noção de doador e receptor decorre, na maioria das vezes, da consciência sobre as diferenças dos meios científicos aos quais pertencem os indivíduos.

Evidentemente, este é um problema que, para ser superado, não depende apenas de melhorias administrativas. Ele é mais profundo. Depende da própria condição das universidades, de apoio direto que recebem os pesquisadores nacionais, da consciência de sua competência profissional e até mesmo de seus valores culturais.

Dessa forma, pode-se aspirar ao desenvolvimento de um tipo de cooperação que coloque de lado essas diferenças dos meios como um todo e se procure uma ação que favoreça ao desenvolvimento de pesquisas conjuntas que proporcionem avanços tecnológicos e científicos. Isto é, fazer com que a Cooperação Técnica Internacional seja uma atividade de ponta e não uma ação de manutenção do *status quo* ou de ajuda a níveis de desenvolvimento perfeitamente possíveis de serem obtidos através de instituições brasileiras. Em outras palavras, ela deve ser um degrau a mais na escada brasileira de conhecimentos. Daí para baixo, deve-se procurar cooperação nacional ou cooperação horizontal.

Em síntese, a superação dessa distorção do conceito de "cooperação", incorporado como "assistência", depende, basicamente, de três fatores: eficiência

administrativa dos órgãos centrais, competência profissional do pesquisador brasileiro e boas condições materiais dos órgãos (principalmente departamentos de universidades) onde se processa a cooperação técnica internacional do tipo vertical.

Cooperação horizontal

Embora incipiente e sem uma tradição expressiva, a cooperação entre países em desenvolvimento foi rotulada de cooperação horizontal.

Diferentemente da cooperação vertical, o que se deseja no seio das atividades desenvolvidas por instituições de países em desenvolvimento é uma troca de experiências e, principalmente, de soluções originais para problemas comuns. Espera-se desse tipo de cooperação um ligeiro afastamento das tendências de imitação de soluções encontradas para certos problemas nos países desenvolvidos, mas que nem sempre se mostram eficientes nos países em desenvolvimento em função das grandes diferenças nos contextos sócio-culturais.

Embora promissor, esse tipo de Cooperação Técnica Internacional carece de elementos importantes para o seu desenvolvimento. Primeiro, como dissemos acima, não existe tradição. Segundo, existe, pelo menos nas universidades brasileiras, uma mentalidade inteiramente voltada para a cooperação técnica vertical. Por fim, e talvez mais relevante, a escassez de recursos para empreender atividades nesta área.

Apesar disso, o futuro da cooperação horizontal pode ser vislumbrado como bastante intenso. Os programas de intercâmbio estudantil, principalmente na área de graduação, onde existem cerca de sete mil estudantes latino-americanos (90%) e africanos (10%) no Brasil, provocarão necessariamente uma maior aproximação entre os países participantes e o Brasil. Recentemente foi iniciado um programa também na área de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) que já em 1984 contará com aproximadamente 100 estudantes da América Latina.

Relação entre Cooperação Técnica Internacional e Cooperação Técnica Nacional.

Tomando-se como base o conceito da chamada cooperação técnica vertical, e considerando-se especificamente sua ação no sistema universitário, verifica-se que ela só deveria se desenvolver, do lado brasileiro, onde existisse um grupo de pesquisadores capaz de interagir com a contraparte estrangeira em níveis de equilíbrio técnico. Significa dizer que a aprovação de um projeto de cooperação técnica vertical, interuniversitário, deveria considerar, além do interesse da área, da compatibilização com os planos globais e setoriais do Governo, no seu mérito intrínseco, também e essencialmente a competência e capacidade da equipe brasileira para se relacionar com o grupo cooperante. Haveria, portanto, um critério básico para o desenvolvimento do Programa nesse tipo de cooperação: o nível de competência profissional da equipe.

Por outro lado, as instituições cujos grupos não atingiram ainda os níveis mencionados não devem ficar à margem do processo de cooperação internacional. Supõe-se que existe um segmento de grupos de pesquisadores que, seja pela sua qualidade, seja pela sua quantidade, se encontra num estágio intermediário entre grupos ainda sem condições e os mencionados anteriormente. Dentro dos próprios mecanismos da SUBIN, existe a chamada cooperação nacional. Ela se destina a promover, através de financiamento de projetos, a interação entre instituições nacionais brasileiras (no caso de nosso interesse, entre universidades).

Como essa cooperação deve se dar entre grupos chamados mais fortes e aqueles mais fracos, embora não necessariamente, pode-se vislumbrar o aproveitamento da cooperação técnica internacional vertical por esses grupos intermediários, através de projetos nacionais conjuntos com os grupos que possuem cooperação internacional vertical. Isto pode ser estabelecido desde que haja compatibilização das áreas de interesse. O que se coloca, portanto, é um escalonamento da ação de cooperação

internacional em termos de grupos de pesquisa conhecidos convencionalmente como grupos consolidados e grupos emergentes. Um terceiro, chamado de grupo incipiente, isto é, aquele cuja atividade de pesquisa não apresenta ainda maiores resultados, deve ser atendido pela cooperação nacional.

Observa-se, portanto, nesta tentativa de relacionar cooperação internacional com cooperação nacional, em primeiro lugar, uma categorização de grupos de pesquisa, e em segundo lugar, o estabelecimento de um mecanismo hábil de orientação de cooperação técnica nacional e internacional, tanto para os órgãos de administração central como para os órgãos executores (no caso, as universidades).

Cabe lembrar que, embora seja desejável trabalhar nessa direção — e muito tem sido feito — não é muito simples a categorização de grupos de pesquisa, bem como se torna difícil convencer um grupo a mudar a perspectiva de cooperação internacional para nacional, sobretudo quando já existem contatos previamente estabelecidos com outros países. Mesmo que haja concordância com os aspectos de categorização de grupos de pesquisa mencionados acima, prevalece, muitas vezes, a falsa noção de prestígio da atividade internacional em detrimento da possível racionalidade com a ação interuniversitária nacional.

Relação entre Cooperação Técnica e ações da CAPES para desenvolvimento do sistema de pós-graduação brasileira.

Embora a contribuição ao desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil não esteja limitada às ações da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, as considerações subsequentes se restringem à atividade deste órgão. Primeiro, porque a responsabilidade pelo desenvolvimento da Pós-Graduação cabe à CAPES e, segundo, porque ela também é responsável por toda a cooperação técnica internacional interuniversitária, a nível do Ministério da Educação e Cultura.

Na CAPES existem cinco áreas substantivas exercendo ações de desenvolvimento no sistema universitário, sobretudo na Pós-Graduação: Bolsas no Exterior, Bolsas no País, Fomento, Treinamento e Cooperação Internacional. De fundamental importância para esses programas é a atividade de avaliação, exercida, em princípio, sem uma destinação precisa, mas que oferece excepcional suporte ao direcionamento das ações substantivas.

Torna-se claro que toda a divisão de grupos, conforme colocado anteriormente, é feita a partir dos indicadores obtidos através da área de avaliação. Os aspectos de "áreas carentes", "áreas fortes", "grupos consolidados", "grupos emergentes", etc., advêm necessariamente dos resultados obtidos na avaliação dos Programas de Pós-Graduação.

Partindo-se, portanto, da avaliação, identificam-se os grupos (ou programas) que poderão receber cooperação internacional e aqueles que poderão desenvolver cooperação nacional. É evidente que, além da utilização dos resultados de avaliação, há necessidade de se levar em consideração se junto à proposta de cooperação técnica internacional existem outras ações da CAPES que se juntam a este esforço de melhoramento ou avanço do grupo. As indagações feitas são do tipo: Quantas bolsas no exterior aquele programa possui no momento em que se desenvolve o projeto? Há necessidade dessas bolsas e a que níveis? Pós-Doutorado, Doutorado, estágios de pesquisa, etc.? As mesmas perguntas devem ser feitas em relação a bolsas no país. Só que, neste caso, deverão ser bolsas alocadas para recepção de profissionais para o curso, com preferência para alunos de mestrado que possam desenvolver teses na mesma área em que se desenvolve o projeto de cooperação técnica internacional. Se estes mestrandos pertencerem a instituições de ensino superior, já se observa a inclusão de um elemento importante a ser atendido pelos projetos de Cooperação Internacional: o efeito multiplicador. Um outro aspecto a ser levado em conta diz respeito à ação de fomento no programa de pós-

graduação onde se localiza o projeto: Qual o valor da ação de fomento e em que medida essa ação contribui para que a cooperação internacional se desenvolva de forma mais eficiente? Finalmente, deve-se considerar a atividade da área de treinamento e em que medida ela contribui para o desenvolvimento de projetos internacionais.

Essas considerações ainda não são feitas de forma sistemática, embora exista alguma tentativa de relacioná-las na análise de uma proposta de projeto. No momento, sistematicamente, o que se observa é o mérito técnico, intrínseco ao projeto, sem maiores preocupações com o que existirá em sua volta durante o seu desenvolvimento.

Por outro lado, do ponto de vista da administração central de um programa de cooperação internacional, é notável nossa participação nesse processo de forma passiva. Isto é, toda análise de projeto é feita após a sua chegada ao MEC (CAPES). É, portanto, uma perspectiva de gerência de "balcão". Na medida em que são apresentados os projetos, eles sofrem uma análise sobre o seu mérito técnico, através de um especialista conceituado de sua área de conhecimento (normalmente um consultor da CAPES) e só a partir daí é que se decide sobre a sua aprovação.

É evidente que nesse procedimento existe um comportamento de passividade, além de um programa fragmentado a nível do país. As diferentes iniciativas, embora extremamente importantes do ponto de vista de cada instituição, nem sempre são coerentes com um programa global para o sistema de ensino superior, sobretudo para a pós-graduação. A saída dessa fase passiva para a fase ativa, entretanto, deve respeitar, sempre que possível, as iniciativas das instituições, mas deve-se, acima de tudo, de posse dos elementos das outras ações da CAPES, induzir-se principalmente os programas de pós-graduação à apresentação de projetos específicos de cooperação técnica internacional.

Conduzir uma programação de coope-

ração técnica internacional de forma ativa, por conseguinte, implica em compor um mosaico de todas as ações atuantes junto ao grupo de interação com a área internacional e, a partir daí, decidir sobre quais os programas de pós-graduação (onde é mais usual a atividade de cooperação internacional), ou instituições, que deverão desenvolver projetos internacionais. Além disso, deve-se levar em consideração dois outros aspectos: primeiro, quais as áreas consideradas relevantes para este tipo de cooperação, do ponto de vista de produção de conhecimento e de transfe-

rência de tecnologia para o Brasil; segundo, uma combinação dessa necessidade com o potencial da área do país cooperante. Nem sempre esses aspectos são observados, o que nos conduz a um programa aleatório ou mais de acordo ao que é oferecido pelo país cooperante, dentro da sua perspectiva sobre o que é melhor para o nosso desenvolvimento. A característica de Cooperação Técnica para o "avanço" da área começa a se esboçar, mas ainda não constitui uma meta perfeitamente definida. (Luiz Cassemiro dos Santos, CAPES/MEC)

PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO DE 2º GRAU – LEI Nº 7.044/82

A Lei nº 7.044/82, de 18.10.82, alterou significativamente o sentido dado à profissionalização na Lei nº 5.692/71 através da nova redação dada aos artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 23, 30 e 76 desta Lei. A fim de que o leitor possa visualizar melhor as modificações introduzidas, apresentamos o confronto desses dois textos:

Situação anterior – Lei nº 5.692/71	Situação atual – Lei nº 7.044/82
<p>Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</p>	<p>Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.</p>
<p>§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.</p>	<p>Igual</p>
<p>§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.</p>	<p>Igual</p>
<p>Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.</p>	<p>Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.</p>

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

Art. 5º Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

§ 1º do art. 4º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

Parágrafo único. Na estruturação dos currículos, serão observadas as seguintes prescrições:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;

III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior;

§ 3º do art. 4º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º do art. 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

§ 1º do art. 5º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º do art. 5º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em

d) as normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, referida no § 1º do artigo anterior, serão definidas, para cada grau, pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino;

e) para oferta de habilitação profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação;

f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma de alínea anterior.

consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º do art. 5º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º do art. 5º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.

Parágrafo Único. A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarretará para as empresas ou outras entidades vínculo algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades, de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos.

Igual

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Igual

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e, quando for o caso, dos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação para as habilitações profissionais.

Igual

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos de ensino expedir os certificados de conclusão de série, de disciplinas ou grau escolar, e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais.

Parágrafo nico. Mediante aprovao dos respectivos Conselhos de Educao, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matricula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2 grau.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislao própria:

- a) a conclusão da 3 série do ensino de 2 grau, ou do correspondente no regime de matricula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;
- b) os estudos correspondentes  4 série do ensino de 2 grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

Art. 30. Exigir-se- como formao mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1 grau, da 1  4 séries, habilitao específica de 2 grau;
- b) no ensino de 1 grau, da 1  8 séries, habilitao específica de grau superior, ao nível de graduao, representada por licenciatura de 1 grau, obtida em curso de curta durao;
- c) em todo o ensino de 1 e 2 graus, habilitao específica obtida em curso superior de graduao correspondente a licenciatura plena.

 1 Quando se tratar de habilitao profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educao, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos.

 2 Mediante aprovao dos respectivos Conselhos de Educao, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matricula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos, no mínimo, a cinco, no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2 grau.

Revogado

Igual

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 1º Os professores a que se refere a alínea “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Igual

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Igual

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Art. 76. A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

PRODUÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: EXPERIÊNCIAS DE LAGES (1977-1982)

Este trabalho se constitui no estudo do conjunto de práticas desenvolvidas em Lages (SC) no período de 1977/1982, pela Prefeitura Municipal, sob a denominação de **Projetos Especiais**. Devido a não fixação em registros permanentes das estratégias e bases teórico-metodológicas, torna-se difícil a preservação de sua memória, a explicitação de prática política e, enfim, a própria transmissão dos resultados.

O estudo, por conseguinte, se propõe a obter a recuperação de discursos e propostas, a identificação de personagens, idéias inspiradoras e formulações teóricas ocorridas durante os **Projetos Especiais**. Tem também como objetivo identificar a relação das propostas de educação e cultura popular com o processo produtivo local, e analisar as formas de ação cooperativa que se desenvolveram ao longo do processo. Por último, busca criar condições para que os autores das experiências comuniquem (através de reuniões, entrevistas, etc.) seus conhecimentos e julgamentos de valor acerca do processo.

Foi proposta da equipe fazer da pesquisa um trabalho de natureza social, repartindo atividades e responsabilidades com representantes da população local que se propusessem a assumir esta prática como mais uma de suas "práticas sociais". Este trabalho conjunto permeia as seguintes atividades: levantamento e sistematização de fontes escritas, recuperação e sistematização da memória e análise dos discursos produzidos.

Procura-se, no momento, trabalhar em torno de considerações de cunho conceitual, aprofundar o conhecimento de categorias eleitas para as análises, a fim de esclarecer questões que foram suscitadas pela problemática em estudo. Considera-se imprescindível que a pesquisa desvende a articulação entre as conjunturas históricas e a prática dos grupos sociais que viveram e vivem a luta pelo poder social, político e econômico, explicitada através de formas diferenciadas de "participação popular".

Deve-se também determinar a validade ou importância objetiva do conhecimento popular, construído através do senso comum que lastreou as práticas dos Projetos Especiais, ultrapassando, na ótica empírica, o conhecimento institucionalizado.

No resgate pretendido, tem-se presente o respeito às populações, no que se refere ao conhecimento dos meios utilizados, à transformação do conhecimento técnico, à produção de arte e à construção de lastros para cunhar vidas. Pretende-se ainda definir de que maneira, historicamente, a interpretação das descobertas do povo vem sendo apropriada no conjunto das práticas sociais.

Estas considerações, aprendidas na convivência com a realidade, servem de bases para as análises e se articulam com os pressupostos constantes do projeto inicial, como premissas do procedimento teórico-metodológico a ser adotado no estudo. Assim, a discussão teórico-metodológica que se estabelece no momento interpreta com mais clareza as situações concretas.

Concomitante à sistematização das fontes escritas, processou-se a segunda fa-

se — recuperação e sistematização da memória. Isto porque a segunda fase teve um período de preparação que antecedeu o resgate propriamente dito, realizado em campo. O objetivo principal da segunda fase foi levantar a memória, mediante informações de grupos da população oriundos de dois blocos distintos: aqueles que participaram da experiência e os que a testemunharam. Estes representantes da população distribuíram-se como catalizadores, implicados ou responsáveis, em menor ou maior grau de comprometimento, nesta prática política.

Na terceira e última fase — análise dos discursos produzidos — a equipe faz o tratamento das informações de modo a permitir a formulação de diretrizes que orientem a construção da memória dos Projetos Especiais e sua relação com a cultura local, sua prática pedagógica e política.

CONFERÊNCIA SOBRE SUPERDOTADOS

"Crianças, Adolescentes e Adultos Superdotados e Talentosos: suas Perspectivas Sociais e a Cultura" foi o tema da V Conferência Mundial sobre Crianças Superdotadas e Talentosas, promovida pelo "World Council for Gifted and Talented Children", que se realizou em Manila, Filipinas, de 2 a 6 de agosto, com o objetivo de discutir e avaliar os diferentes enfoques adotados em países desenvolvidos e em desenvolvimento, numa perspectiva educacional, sócio-política e cultural.

Vinte e seis países, inclusive o Brasil, mandaram seus representantes. Entre os membros da delegação brasileira estavam Maria Helena Novaes Mira, do Centro Nacional de Educação Especial/RJ do MEC, que apresentou o trabalho "O Papel dos Superdotados na Realidade Sócio-Cultural Brasileira", e Luiz Barreto Pondé, Superintendente da Fundação José Carvalho, de Pojuca-Bahia, com o trabalho sobre "Resultados do Atendimento a Superdotados nas Comunidades Rurais e seus Efeitos Colaterais".

O Encontro contou com palestras, sessões de grupo, mesas-redondas, sessões de relatos de trabalhos e exposições de filmes. Além disso, houve programas de visitas a centros educacionais, centros de arte folclórica e demonstrações de crianças e adultos talentosos em música e dança.

Pode-se dividir as pesquisas e estudos apresentados pelos participantes em quatro grupos:

— Trabalhos que trataram da questão de modo mais amplo e abrangente, destacando aspectos filosóficos, políticos, sociais e culturais. Um exemplo é o de J. Gallagher, dos Estados Unidos — “Redefinindo os nossos problemas: ajudando os superdotados a ajudar-nos” — que ressaltou a importância de aproveitar-se todo o potencial dos superdotados na resolução dos problemas da humanidade, o que pode tornar-se mais fácil quando estes problemas forem definidos de maneira criativa;

— relato de experiências de campo, como a feita por J. S. Neethling, da África do Sul, que descreveu os programas adaptados para superdotados culturalmente carentes. Esses programas consideram os preconceitos culturais, a natureza e experiências do pensar e raciocinar, os interesses e objetivos da vida do superdotado atendido. Também foram feitos relatos de experiências envolvendo pais de superdotados e formação de pessoal especializado para trabalhar com os superdotados;

— estudos de procedimentos, técnicas e métodos de identificação e orientação educacional dos superdotados. Neste grupo pode ser incluído o trabalho apresentado por Irving Sato, diretor do National State Leadership Training Institute on the Gifted, que apresentou técnicas para desenvolver o pensamento produtivo, enfatizando as relações entre o pensamento associativo, o pensamento crítico e o pensamento criativo. Outros trabalhos interessantes foram os mostrados por Aurora Roldan, das Filipinas, sobre técnicas e procedimentos especiais para superdotados com problemas de linguagem, e Claire Lacattia, dos Estados Unidos, sobre

superdotados com deficiências físicas;

— relato de pesquisas e estudos realizados com superdotados, como o feito por Paul Torrance que observou as características de crianças superdotadas em vários países e as imagens que elas têm do futuro, através da análise de suas redações. A pesquisa de Torrance mostrou, por exemplo, que os superdotados brasileiros têm tendência altruística e atitude visionária, enquanto os israelenses já apresentam como características principais a operosidade e o desejo de excelência. Outras experiências relatadas foram a do Dr. Amond Kumar, da Índia, que mostrou que adolescentes com um QI elevado têm auto-imagem mais consistente, e a de Frieda Painter, da Inglaterra, que estudou os critérios utilizados pelos professores para identificar os superdotados na sala de aula, os interesses dos superdotados por atividades fora da escola e de lazer e suas motivações para continuar os estudos ou ir diretamente para o trabalho.

Pelo panorama apresentado no Encontro, pode-se perceber que há uma tendência geral em dar dimensão social ao atendimento dos superdotados, enfatizando-se a criação de um meio estimulante e criativo que favoreça não apenas a expansão das potencialidades dos superdotados, mas beneficie toda a comunidade.

II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Em consonância com as orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento e do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o II Plano Nacional de Pós-Graduação, aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82, fixa objetivos, prioridades e diretrizes para o 4º grau de ensino no país.

A Política Nacional de Pós-Graduação baseia-se no princípio de que um número progressivo de pessoal altamente qualificado possibilita um desenvolvimento tecnológico e cultural, e a afirmação de valores genuinamente nacionais. Por outro la-

do, para a maturação do sistema de pós-graduação é necessária a existência de fontes diversas de financiamento e a coordenação entre instâncias governamentais atuantes na área. Essa maturação depende também de um sistema universitário e de institutos de pesquisa que sejam, por sua vez, estáveis e dinâmicos.

Embora a pós-graduação e a pesquisa enfrentem várias dificuldades, o sistema é responsável pela maior parte da produção de conhecimento no país: daí a importância do Plano, que visa à sua consolidação.

Na esfera acadêmica pode-se assinalar como dificuldades: a) desperdício de profissionais altamente qualificados em atividades de ensino ou administrativas não condizentes com suas respectivas características ou impedindo-lhes uma maior dedicação à pesquisa; b) sobrecarga de teses em um determinado orientador, resultando em orientações meramente simbólicas; c) certo isolamento do pesquisador, que se vê desestimulado à produção intelectual.

Acrescente-se a estes empecilhos, os cortes repentinos de verbas; a abertura de cursos em áreas saturadas; falta de condições para o desenvolvimento da pesquisa em instituições de ensino superior privadas e mesmos públicas.

Preocupa-se o Plano com a melhoria da qualidade dos profissionais e das pesquisas, considerando prioritária a adequação às necessidades regionais e o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação dos cursos de pós-graduação: as universidades e instituições devem proceder a uma periódica avaliação crítica de seu desempenho e produtividade. Assim sendo, deve ser fortalecido o que é bom e promissor e desestimulado o curso que não tem maiores possibilidades de recuperação.

A ênfase nessas diretrizes prende-se à ampliação das opções de pós-graduação, adaptando-as às exigências do mercado — formação dos diferentes tipos de profissionais que irão atender às exigências cada vez mais complexas e sofisticadas do processo de produção de bens e serviços — e ao atendimento da vocação da universidade, que é dirigida para a pesquisa básica e

a capacitação de pesquisadores.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são considerados mecanismos de reforço qualitativo à capacitação e aperfeiçoamento de docentes de graduação e os cursos *stricto sensu*, buscando seu fortalecimento qualitativo, enfatizarão o objetivo de formar pesquisadores, o que não impede, no entanto, que instituições dedicadas à pesquisa, que não possuam mestrado ou doutorado, possam desempenhar um papel relevante na formação de pesquisadores, observada a efetiva integração dessas instituições ao ambiente acadêmico.

O sistema deve ser vinculado às prioridades nacionais e às necessidades reais e futuras do país, para propiciar uma maior identificação e contribuição da mão-de-obra de alta qualidade ao desenvolvimento social, político e econômico.

PRÊMIO GRANDES EDUCADORES BRASILEIROS

Instituído pelo Decreto nº 88.719, de 15/09/83, o Prêmio Grandes Educadores Brasileiros caracteriza-se como "forma de estimular o estudo e a difusão da obra de educadores nacionais falecidos que se destacaram pela contribuição oferecida no plano das idéias e pelo trabalho realizado em busca de soluções para os problemas sócio-educacionais e pedagógicos".

Lançado durante a solenidade que marcou o quinquagésimo terceiro aniversário do MEC, a 14 de novembro de 1983, o Prêmio teve seu significado descrito pela Senhora Ministra da Educação e Cultura, Professora Esther de Figueiredo Ferraz, que ressaltou a importância de manter viva a memória educacional brasileira de que fazem parte tantos homens cujas obras devem ser objeto de pesquisa, estudo e reflexão, a bem da história da nossa Educação.

O Regulamento do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros foi aprovado pela Portaria nº 405, de 05/10/83, da Ministra da Educação e Cultura.

Regulamento

Capítulo I – Objetivos

Art. 1º – O Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, instituído pelo Decreto nº 88.719, de 15 de setembro de 1983, visa a:

a) Despertar o interesse de educadores, pesquisadores, administradores, da juventude universitária e do público em geral pela História da Educação Brasileira.

b) Estimular o estudo e difusão da obra de educadores nacionais falecidos que se destacaram em seu meio, tanto pela contribuição que ofereceram no plano das idéias como pelo trabalho realizado através de iniciativas voltadas para a solução de nossos problemas sócio-educacionais e pedagógicos.

c) Estimular uma atitude mais consciente nos meios educacionais, no sentido de preservar e revalorizar a memória da experiência educacional brasileira, com vistas à identificação do saber produzido pelas Ciências da Educação no país. O conhecimento e análise da obra desses educadores poderá inspirar aos profissionais de hoje propostas alternativas para o encaminhamento de situações atuais.

Capítulo II – Patrocínio

Art. 2º – O Prêmio Grandes Educadores Brasileiros será patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que ficará responsável por todas as providências administrativas, financeiras e técnicas necessárias à sua atribuição.

Capítulo III – Características do Prêmio

Art. 3º – O Prêmio será atribuído anualmente, mediante concurso, aos trabalhos classificados nos três primeiros lugares, sobre a vida e a obra de grandes educadores brasileiros falecidos, tanto em nível nacional como regional ou estadual.

Art. 4º – Será dada ampla divulgação ao Prêmio, por meio dos diferentes veícu-

los de informação, com destaque para a imprensa televisiva, falada e escrita, utilizando-se também informes, prospectos e cartazes para sua difusão nas universidades, especialmente nos cursos de pós-graduação e faculdades de Educação.

Capítulo IV – Características dos Trabalhos

Art. 5º – Os trabalhos deverão conter uma perspectiva global da existência do educador em foco, com ênfase no estudo de suas idéias, de suas formulações teóricas, dos trabalhos realizados, bem como da ação educativa empreendida ou proposta, efetuando-se a análise sistemática e objetiva de seu pensamento e atuação dentro do contexto histórico-social em que viveu.

Art. 6º – As monografias deverão atender às exigências peculiares à elaboração de trabalhos científicos, com destaque para o embasamento em fontes primárias e secundárias, envolvendo a bibliografia especializada. Deverão obedecer às normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, em sua produção.

Art. 7º – Os trabalhos deverão ser assinados com pseudônimo, contendo, em anexo, envelope fechado com o nome e endereço do autor.

Parágrafo único. A remessa dos trabalhos, obedecido o disposto neste artigo, deverá ser efetuada até o dia 31 de maio de cada ano, ao Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Ministério da Educação e Cultura – Anexo I – 1º andar – Ala A – Esplanada dos Ministérios – Brasília/DF.

Capítulo V – Comissão Julgadora

Art. 8º – A Comissão Julgadora será constituída de cinco especialistas de renome nas Ciências da Educação no país, considerando-se a relevância da contribuição científica e social prestada à educação brasileira.

Art. 9º – Caberá à Comissão definir a dinâmica de seu funcionamento, critérios

de análise dos trabalhos e de arbitragem da seleção, reunindo-se de junho a agosto de cada ano.

Capítulo VI — Entrega do Prêmio e da Publicação dos Trabalhos

Art. 10 — O Prêmio Grandes Educadores Brasileiros será entregue aos três primeiros classificados no dia 7 de setembro de cada ano, em solenidade presidida pelo Ministro da Educação e Cultura, com ampla divulgação pela imprensa.

Art. 11 — Os trabalhos classificados nos três primeiros lugares serão editados pelo Ministério da Educação e Cultura, distribuindo-se seus exemplares às universidades, centros de pós-graduação, bibliotecas de faculdades de Educação, bibliotecas públicas e instituições de pesquisa educacional.

Capítulo VII — Disposições Gerais e Transitórias

Art. 12 — Os trabalhos deverão ser inéditos, não sendo aceitas dissertações ou teses apresentadas para obtenção dos graus de mestrado ou doutorado.

Art. 13 — Toda a correspondência bem como as atas de reuniões relativas ao Prêmio terão caráter confidencial.

Art. 14 — O Diretor-Geral do INEP designará um Secretário-Executivo para a administração do Prêmio, inclusive no que se refere aos aspectos financeiro-administrativos, devendo a indicação recair em funcionário do quadro do Instituto, do mais alto nível científico e técnico.

Art. 15 — O Prêmio a ser atribuído em 1984 terá os seguintes valores:

1º lugar	Cr\$ 3.000.000,00
2º lugar	Cr\$ 1.500.000,00
3º lugar	Cr\$ 700.000,00

Parágrafo único. As importâncias consignadas neste artigo poderão ser confirmadas ou reajustadas, a partir do ano de 1985 e anualmente, por ato do Ministro da Educação e Cultura aprovando proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Art. 16 — Este Regulamento entra em vigor a partir da data em que for publicado no Diário Oficial da União.

MISSÕES: PATRIMÔNIO HISTÓRICO DA HUMANIDADE

Os esforços realizados pela Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e Fundação Pró-Memória culminaram com o reconhecimento pela UNESCO — na reunião realizada dia 6 de dezembro — de São Miguel das Missões como patrimônio cultural da humanidade. A cidade gaúcha foi aprovada entre uma lista de onze, na qual figuram o Taj Mahal, Cuzco, Keronimos e outros. Torna-se portanto, ao lado de Ouro Preto e Olinda, a terceira cidade brasileira a alcançar este título.

A decisão da UNESCO superou as expectativas da SPHAN/Pró-Memória, tendo sido o processo mais rápido registrado na história da UNESCO: onze meses. Deve-se destacar o trabalho dos técnicos da Secretaria da Cultura do MEC, que demonstraram possuir alto gabarito e capacidade. Para o Secretário de Cultura, Marcos Vilaça, a preservação de São Miguel das Missões significa o “resgate de uma dívida da sociedade brasileira para com o Rio Grande do Sul”.

Além de São Miguel, que tem hoje nas proximidades um núcleo populacional incipiente, há ainda outros três remanescentes das Missões em território nacional que merecem destaque: São Nicolau (situado no meio de um núcleo urbano), São Lourenço e São João (situados ambos em áreas rurais).

As Missões Jesuíticas Guaranis, fundadas na sua maioria no século XVII, são testemunhas da época de apogeu do império jesuítico. Foram uma forma alternativa de colonização indígena, baseada na propriedade comum dos meios de produção e na troca feita em espécie. Tiveram seu declínio com a expulsão dos jesuítas ocorrida em 1768, constituindo uma peça fundamental para a compreensão histórica da ação dos pioneiros de nosso sistema educacional.

Os conjuntos habitacionais — as denominadas reduções — foram traçados seguindo o mesmo plano geral: uma praça quadrangular em torno da qual se dispu-

nam o colégio, o cemitério, a igreja, o hospital, o edifício do cabido e as casas dos índios.

O mais relevante conjunto é, sem dúvida, São Miguel, cuja igreja é a principal construção e a única que possui ainda sua frontaria completamente conservada. As ruínas passaram, antes do reconhecimento feito pela UNESCO, pelo mais detalhado levantamento de um monumento histórico realizado no país.

O consultor técnico da UNESCO, professor Roberto Di Stefano, considerado o maior perito mundial em restauração de monumentos de pedras, é de opinião de que as ruínas das Missões estão para a humanidade assim como as do Coliseu ou da Acrópole. Representam, segundo ele, o "documento mais bem conservado da arquitetura jesuítica". Além do mais, o essencial não é simplesmente valorizar a fachada da igreja, mas sim reconstituir-se o

espaço original de São Miguel como um todo, que já perdeu suas características originais de núcleo missionário.

A UNESCO entende que, principalmente em função da crise econômica dos países subdesenvolvidos, é necessário que os grandes gastos com a preservação de monumentos constituam um investimento produtivo. O patrimônio recuperado não deve ser mantido isolado, mas, pelo contrário, deve ser integrado à comunidade e contribuir para o desenvolvimento desta.

Portanto, o aproveitamento turístico das ruínas é incentivado, desde que este não interfira na integridade do monumento. É preciso que a sociedade tome conhecimento e valorize este patrimônio agora universal, pois acredita-se que a opinião pública possa ser agente fiscalizador de possíveis abusos e mutilações.

Índice do Volume

O ÍNDICE REMISSIVO que se segue refere-se aos artigos dos números 147 e 148 da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, correspondentes ao volume 64. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso aos artigos:

1. ÍNDICE DE AUTORES – em forma de referência bibliográfica, os nomes são acompanhados dos títulos dos artigos e indicações de sua localização.
2. ÍNDICE DE ASSUNTOS – numa mesma ordem alfabética, são relacionados:
 - a) Assuntos – em caixa alta, são indicados por descritores (termos designativos dos conteúdos, elaborados a partir do Thesaurus Multilíngue EUDISED), seguidos de sua localização.
 - b) Títulos dos artigos – iniciados por cada palavra do título que contenha algum significado próprio, seguidos da indicação de onde encontrá-los. As barras indicam o início do título. E o índice rotado.

Indicações como RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983 devem ser entendidas como: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume 64, número 147, páginas 110 a 116, de maio a agosto de 1983.

ÍNDICE DE AUTORES

- ADUAN, Wanda Engel. Os condicionantes sócio-econômicos: um alibi para o fracasso da escola? RBEP, 64(147):136-7, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ALMEIDA, Fernanda M.B. Gonçalves. Educação para a marginalidade: a problemática do sistema de assistência ao menor. RBEP, 64(148):318, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ALVES, Nilda ver ROCHA, Iúta Vieira et alii. O pensamento pedagógico...
- ARGUMENTO, Manuel Alberto ver ROCHA, Iúta Vieira et alii. O pensamento pedagógico...
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e formação da classe operária (reconstrução histórica - Minas Gerais 1910-1930). RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- BAETA, Anna Maria Bianchini ver BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte...
- BASTOS, Vera Lúcia C. de Souza. Sub-emprego e mudança ocupacional de profissionais universitários: algumas evidências da supereducação em Brasília. RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- BECKER, Arsênio Canjio. Desempenho do professor: um estudo da eficácia profissional e de sua relação com as atitudes. RBEP, 64(148):317, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. RBEP, 64(147):133-4, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- BONA, Salete Cleusa. Educação e saúde no meio rural. RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- BORGES, Gilberto Luiz de A. Utilização do método científico em livros didáticos de ciências para o primeiro grau. RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- BRIOSCHI, Lucila R. ver FUKUI, Lia F. G. et alii. A desescolarização...
- BRITO, Maria do Socorro Taurino. O concurso vestibular como instrumento de medida: uma proposta de avaliação. RBEP, 64(147):134, maio/ago. 1983. /seção: Dissertações e teses/
- BRITTO, Jader de Medeiros. Resenhas críticas: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de escola: cultura camponesa e educação rural. RBEP, 64(148):325-7, set./dez. 1983.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa et alii. Relevância da educação, do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.
- CALDAS, Maria Aparecida Esteves. Programa instrucional de pesquisa bibliográfica para cursos de mestrado da UFRN - planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo. RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. /seção: Dissertações e teses/
- CALDAS, Naide Pereira. Perfil ideal do professor de ensino supletivo segundo

- percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal. RBEP, 64 (148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses /
- CARDOSO, Jarbas José. Uma população favelada catarinense: suas origens, fatores da favelização e aspirações. RBEP, 64(147): 141, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CARRAHER, Teresinha Nunes & SCHLIE-MANN, Analúcia Dias. A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. RBEP, 64(148): 234-42, set./dez. 1983.
- CARVALHO, Heitor Garcia de. Ensino de ciências no 1º grau: condicionantes históricos e comentário sobre um livro texto. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983./seção: Dissertações e teses/
- CARVALHO, José Carmelo Bráz de ver VETTER, David Michel &...
- CASTRO, Luís Felipe Meira de ver CALAZANS, Maria Julieta Costa et alii. Relevância da educação...
- CASTRO, Maria C. P. Spínola. O planejamento da educação que (nos) convém: um estudo da transfiguração da educação superior no Brasil. RBEP, 64(147): 135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CATALDO, Elza Maria. Psicólogo escolar: mais um especialista em educação? (um estudo do psicólogo sobre sua prática na escola). RBEP, 64(148):323-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- COCENTINO, Zuleide de França. A escola estadual de 1º grau em Natal: condições físico-social-pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem. RBEP, 64 (148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- COUTINHO, Adriana Amélia Pinto. Funções, tarefas e competências da escola para a formação do técnico agrícola do segundo grau: um enfoque organizacional contingente. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CRAIDY, Carmen Maria et alii. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Alceu. RBEP, 64(148):161-3, set./dez. 1983.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras. RBEP, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
- DEMO, Pedro. Resenhas críticas: RAMA, Gérman W., coord. Mudanças educacionais na América Latina; situações e condições. RBEP, 64(148):330-1, set./dez. 1983.
- DIVITTIS, Glauco de. Os limites educacionais do teatro. RBEP, 64(147):137, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- DUARTE, Maria de Souza. Educação pela arte numa cidade nova — o caso Brasília. RBEP, 64(147):131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Relações de poder e democratização da universidade. RBEP, 64 (148): 295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração de empresa e administração escolar — administração científica? (uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização). RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FERNANDES, José Cândido. Polonordeste: proposta educativa do projeto de

- desenvolvimento rural integrado na Ibiapaba Ceará. RBEP, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. Universidade brasileira. RBEP, 64(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- FERREIRA, Esther Mendes. Conhecimento, contato gratificante e atitude de diretores, professores e alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FERREIRA, Maria da Conceição. Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste do Brasil. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FIALHO, Norma Regina Marzola ver CRAIDY, Carmen Maria et alii. Uma proposta didática...
- FLORES, Onici Claro. Estereótipos e preconceitos entre alunos e professores. RBEP, 64(148):319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FRACALANZA, Dorotea Cuevas. A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil. RBEP, 64(147):129-30, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FRANÇA, Carlos Alberto Vidal. Teoria da dissonância cognitiva: inferências educacionais. RBEP, 64(148):324, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FRANCHI, Egle Pontes. E as crianças eram difíceis – relato de uma pesquisa participante tendo por objeto as atividades de linguagem escrita com crianças de 3ª série. RBEP, 64(147):131, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FUKUI, Lia F. G. et alii. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor. RBEP, 64(148):305-9, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- FURTADO, Celso. A universidade no desenvolvimento do Nordeste. RBEP, 64(147):104-9, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- GALO, Ignez Alovisi. Efeitos da TV nos valores culturais do homem do campo. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- GATTI, Bernardete A. Ana Maria Popovic: in memoriam. RBEP, 64(147):156, maio/ago. 1983.
- GIRARDI, José Paulo ver PEREIRA, Vera W. et alii. Eficiência pedagógica do rádio...
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Perfil das competências ideais do professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- GREGIO, Delizete Maria Nogueira. Evasão e qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro do Itapemirim—ES. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- GROSSI, Esther Pillar, ver CRAIDY, Carmen Maria et alii. Uma proposta didática...
- HOLZMANN, Eneida Fabiano. Proposta de desenvolvimento integral: jogos espontâneo-criativos. RBEP, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- JUNQUEIRA, Cladis Bassani. A liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e

- teses/
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo ver DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri &..
- LEMLE, Miriam. Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da língua nacional? RBEP, 64(147):70-6. maio/ago. 1983.
- LÔBO JÚNIOR, Dácio Tavares. Resenhas críticas: MENDES, Durmeval Trigueiro, coord. Filosofia da educação brasileira. RBEP, 64(148):327-9, set. / dez. 1983.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Variações sobre um velho tema. RBEP, 64(148):257-67, set./dez. 1983.
- LYNTON, Ernest A. As universidades de hoje: uma crise de objetivos. RBEP, 64(147):77-88, maio/ago. 1983.
- MALTA, May H. C. da Paz. O migrante na escola. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MALUF, Regina. Resenhas críticas: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. RBEP, 64(147):143-5, maio/ago. 1983.
- MANOEL, Ivan Aparecido. As reformas conservadoras da "nova" pedagogia católica. RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MARQUES, Mário Osório. Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no Brasil? RBEP, 64(147):114-6, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- MARTURANO, Edna. Relações entre comportamento e desempenho durante a alfabetização. RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- MEDEIROS, Adélia Alice de. A função mágica do ensino supletivo. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MELLO, Cidulia Diva Santos. Comunicação no meio rural: análise de uma situação concreta. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MENDES, Maria Mathilde. O instrumental e o simbólico no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MENDONÇA, José Nelson. Avaliação de estágio no ensino de 2º grau. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- METRAU, Marsyl Bulkool. Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MOURA, Maria José de. O ensino da leitura em escolas de 1º grau. RBEP, 64(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- NOVAES, Celso Vieira. A merenda escolar no Distrito Federal — um estudo de caso. RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- OLIVEIRA, Nilson de. Habilitações básicas — balanço de uma experiência de ensino profissionalizante na vigência da Lei nº 5.692/71. RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PACHECO, Rejane Tomatis. O Profissional de recursos humanos nas empresas: desempenho e fatores higiênicos e motivacionais. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PACIELO, Deise Dilea. Criança de nível sócio-econômico baixo e representações de professores primários. RBEP, 64(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PEREIRA, Vera W. et alii. Eficiência pedagógica do rádio e sua combinação

- com diversos meios de apoio. RBEP, 64(147):117-21, maio/ago. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- PINHEIRO, Maria Isaura M. Objetivos educacionais e objetivos didáticos: a relação presente no aprendizado da história. RBEP, 64(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PITOMBO, Nildon Carlos. Classes sociais, expectativas e auto-conceito de adolescentes: um estudo relacional. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PRESTES, Nadja Hermann ver PEREIRA, Vera W. et alii. Eficiência pedagógica do rádio...
- QUINAN, Jane M. de. A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau: seus objetivos e suas condições de desenvolvimento nas escolas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RAMOS, Maurivan Guntzel. O desenvolvimento da atitude em função de atividades de ensino universitário que utilizam a investigação experimental. RBEP, 64(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- REALE, Miguel. O processo de desenvolvimento nacional pela educação. RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- RIOS, Sylvia Weismann. Educação pré-escolar compensatória: sua influência nas habilidades verbais de alunos que ingressam na educação básica. RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ROCHA, Any Dutra Coelho da ver BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte...
- ROCHA, Lúta Vieira et alii. O pensamento pedagógico da abertura. RBEP, 64(148):303-5, set./dez. 1983. / Seção: Notas de pesquisa/
- RODRIGUES, Yolanda Maria do A. Relações entre o índice de alfabetização infantil e métodos, ambiente social e escolar. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ROSA, Maria Avany da Gama. A atuação do supervisor nas escolas de 1º grau do município do Rio de Janeiro. RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SAMPAIO, Efigênia M. S. ver FUKUI, Lia F. G. et alii. A desescolarização...
- SANTOS, Luiz Cassemiro dos. Cooperação técnica nas universidades brasileiras. RBEP, 64(148):335-40, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias ver CARRAHER, Teresinha Nunes &...
- SCHMIDT, Isaura Belloni. Resenhas críticas: PEREIRA, Antonio Gomes, org Para onde vai a universidade brasileira? RBEP, 64(147):145-7, maio/ago. 1983.
- SCHWARTZMAN, Simon. Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no Brasil? RBEP, 64(147):110-1, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- SENA, Eliene Cunha Alves de. Problemas dos professores de língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. RBEP, 64(147):138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SERPA, Maria do Carmo Varella. Atendimento ao pré-escolar carente: utopia ou realidade? Diagnóstico da situação em movimentos comunitários da grande Vitória. RBEP, 64(148):314, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SEVERO, Edair ver VOTRE, Sebastião Josué et alii. A organização sintática da sentença infantil...

- SILVA, Amil T. Oliveira de A. e. O pré-escolar no município de Cuiabá – subsídios para um diagnóstico. RBEP, 64 (148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e testes/
- SILVA, Hélio R. S. ver CALAZANS, Maria Julieta Costa et alii. Relevância da educação...
- SILVA, Marisa Souza da ver PEREIRA, Vera W. et alii. Eficiência pedagógica do rádio...
- SILVA, Nelson do Valle. Dinâmica demográfica e o sistema educacional brasileiro: um modelo de simulação de demanda para o sistema educacional. RBEP, 64(147):27-37, maio/ago. 1983.
- SILVA, Virginia M. de F. e. Análise do processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a professores de 1º grau. RBEP, 64(147):130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SILVEIRA, Lucimar Leão. Relações de trabalho e educação em áreas rurais: um estudo de caso em Morro do Ferro—MG. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SOARES, Luís Carlos Ferreira ver PEREIRA, Vera W. et alii. Eficiência pedagógica do rádio...
- SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Repertório básico motor da escrita: uma proposta para seu estudo. RBEP, 64(147):139-40, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SOSA, Edson Machado de. Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no Brasil? RBEP, 64(147):111-4, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- SOSA, Luisa Moisés de. A formação do educador de adultos numa perspectiva humanista. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SOUZA, Rosa de Lourdes de Melo. Eficiência do microensino na modificação da atuação docente junto a adultos: uma experiência na área de saúde. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TALIULI, Nelma. Atribuição de causalidade, autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo com crianças de baixa renda. RBEP, 64(148):314-5, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TEDESCO, Juan Carlos. O problema do ensino de 2º grau na América Latina. RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. RBEP, 64(148):243-56, set./dez. 1983.
- TEIXEIRA, Julcelina Friaca. Uma análise da habilitação profissional no ensino de 2º grau: a Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TOURAINÉ, Alain. Doze propostas para a educação superior. RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983.
- VEIGA, Laura, da. Resenhas críticas: CUNHA, Luís Antonio. Universidade brasileira na república populista; a universidade crítica. RBEP, 64(148):332-4, set./dez. 1983.
- VENICIUS, José ver VOTRE, Sebastião Josué et alii. A organização sintática da sentença infantil...
- VETTER, David Michel & CARVALHO, José Carmelo Bráz de. Diagnóstico educacional dos municípios periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro. RBEP, 64(148):165-90, set./

-
- dez. 1983.
- VIEIRA, Sofia Lerche ver ROCHA, Iúta Vieira et alii. O pensamento pedagógico...
- VOTRE, Sebastião Josué et alii. A organização sintática da sentença infantil nas áreas rurais e nos materiais didáticos do estado do Rio de Janeiro. RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. Linhas fundamentais para elaboração de currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas. RBEP, 64(147): 133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- abertura. / O pensamento pedagógico da. RBEP, 64(148):303-5, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- ação comunitária no meio rural brasileiro. / Relevância da educação, do cooperativismo e da. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.
- A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. RBEP, 64(148):234-42, set./dez. 1983.
- administração científica? uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização). / Administração de empresa e administração escolar —. RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Administração de empresa e administração escolar — administração científica? (uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização). RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983.
- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. RBEP, 64(147):130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- administração escolar — administração científica? (uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização). / Administração de empresa e. RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA. RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983. / seção: Segunda edição/
- RBEP, 64(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- adolescentes: um estudo relacional: / Classes sociais, expectativas e autoconceito de. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- adultos de Paulo Freire ver ...alfabetização de adultos...
- adultos numa perspectiva humanista. / A formação do Educador de. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983.
- adultos: uma experiência na área de saúde. / Eficiência do microensino na modificação da atuação docente junto a. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ADULTOS ver também EDUCAÇÃO DE ADULTOS; ...educador de adultos...
- agências educadoras. / Educando para o trabalho: família e escola como. RBEP, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
- AGRÍCOLA ver TÉCNICO AGRÍCOLA.
- A ALCEU. RBEP, 64(148):161-3, set./dez. 1983.
- ALCEU AMOROSO LIMA. RBEP, 64(148):161-3, set./dez. 1983.
- alfabetização de adultos de Paulo Freire. / O instrumental e o símbolo no método de. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- alfabetização de crianças das classes populares. / Uma proposta didática para. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
- alfabetização infantil e métodos, ambiente social e escolar. / Relações entre o índice de. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- alfabetização. / Relações entre comporta-

- mento e desempenho durante a. RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983.
- algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. / A adição e a subtração na escola: RBEP, 64(148):234-42, set./dez. 1983.
- alternativas para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interiores em municípios do norte e nordeste do Brasil. / Campus avançado: uma. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- alunos e professores. / Estereótipos e preconceitos entre. RBEP, 64(148):319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. / Conhecimento, contato gratificante e atitude de diretores, professores e. RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- alunos que ingressam na educação básica. / Educação pré-escolar compensatória: sua influência nas habilidades verbais de. RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- AMAZONAS (Estado). RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ambiente social e escolar. / Relações entre o índice de alfabetização infantil e métodos. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- América Latina. / O problema do ensino de 2º grau na. RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- América Latina – situações e condições. / Mudanças educacionais na. RBEP, 64(148):330-1, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- AMOROSO LIMA, ALCEU. RBEP, 64(148):161-3, set./dez. 1983.
- Uma análise da habilitação profissional no ensino de 2º grau: a Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ANA MARIA POPPOVIC. RBEP, 64(147):155-6, maio/ago. 1983.
- Análise do processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a professores de 1º grau. RBEP, 64(147):130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- aprendizado da história. / Objetivos educacionais e objetivos didáticos: a relação presente no. RBEP, 64(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- aprendizagem. / A escola estadual de 1º grau em Natal: condições físico-social-pedagógicas e o processo ensino. RBEP, 64(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- APRENDIZAGEM ver DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; TESTE DE APRENDIZAGEM.
- áreas rurais: um estudo de caso em Morro do Ferro-MG. / Relações de trabalho e educação em. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- áreas rurais e nos materiais didáticos do estado do Rio de Janeiro. / A organização sintática da sentença infantil nas. RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.
- arte numa cidade nova – o caso Brasília. / Educação pela. RBEP, 64(147):131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- assistência ao menor. / Educação para a marginalidade: a problemática do sistema de. RBEP, 64(148):318, set./dez.

1983. / seção: Dissertações e teses/
Atendimento ao pré-escolar carente: utopia, ou realidade? Diagnóstico da situação em movimentos comunitários da grande Vitória. RBEP, **64(148):314**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
atividades de ensino universitário que utilizam a investigação experimental. / O desenvolvimento da atitude em função de. RBEP, **64(147):134-5**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
atividades de linguagem escrita com crianças de 3ª série. / E as crianças eram difíceis — relato de uma pesquisa participante tendo por objeto as. RBEP, **64(147):131**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
atitudes de diretores, professores e alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. / Conhecimento, contato gratificante e. RBEP, **64(148):316**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Atribuição de causalidade, autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo com crianças de baixa renda. RBEP, **64(148):314-5**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
atuação docente junto a adultos: uma experiência na área de saúde. / Eficiência do microensino na modificação da. RBEP, **64(148):319**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
A atuação do supervisor nas escolas de 1º grau do município do Rio de Janeiro. RBEP, **64(148):311**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
autoconceito de adolescentes: um estudo relacional. / Classes sociais, expectativas e. RBEP, **64(148):316**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo com crianças de baixa renda. / Atribuição de causalidade. RBEP, **64(148):314-5**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. RBEP, **64(147):131**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. RBEP, **64(147):38-69**, maio/ago. 1983.
Avaliação da pós-graduação. RBEP, **64(147):153**, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
avaliação da reforma universitária. / Programa de. RBEP, **64(147):152-3**, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
avaliação de estágio no ensino de 2º grau. RBEP, **64(148):315**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
avaliação. / O concurso vestibular como instrumento de medida: uma proposta de. RBEP, **64(147):134**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA. RBEP, **64(148):234-42**, set./dez. 1983.
AVALIAÇÃO QUALITATIVA. RBEP, **64(147):132**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Brasil. / A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no. RBEP, **64(147):129-30**, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Brasil. / Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste do. RBEP, **64(148):315**, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Brasil? / Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no. RBEP, **64(147):110-6**, maio/ago. 1983.
Brasil. / O planejamento da educação que (nos) convém: um estudo da transfigu-

- ração da educação superior no. RBEP, 64(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Brasil (1971–1981). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no. RBEP, 64(147): 38-69, maio/ago. 1983.
- brasileiro(a) ver ...meio rural brasileiro...; sistema educacional brasileiro...; universidade brasileira.
- BRASÍLIA—DF. RBEP, 64(147):131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CACHOEIRO DO ITAMPÉMIRIM—ES. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CAMPO ver homem do campo...
- Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste do Brasil. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Casa de escola: cultura camponesa e educação rural. RBEP, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/causalidade, autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo com crianças de baixa renda. / Atribuição de. RBEP, 64(148):314-5, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CENSO ESCOLAR. RBEP, 64(148):165-90, set./dez. 1983.
- cidade nova — o caso Brasília. / Educação pela arte numa. RBEP, 64(147): 131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ciências no 1º grau: condicionantes históricos e comentário sobre um livro texto. / Ensino de. RBEP, 64(148): 319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ciências para o primeiro grau. / Utilização do método científico em livros didáticos de. RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ classe operária (reconstrução histórica — Minas Gerais 1910–1930). / Educação e formação da. RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- classes populares. / Uma proposta didática para alfabetização de crianças das. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
- Classes sociais, expectativas e autoconceito de adolescentes: um estudo relacional. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- COLETA DE DADOS. RBEP, 64(148): 165-90, set./dez. 1983.
- competências ideais do professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal. / Perfil das. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- COMPORTAMENTO DO PROFESSOR. RBEP, 64(148):317, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- comportamento e desempenho durante a alfabetização. / Relações entre. RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983.
- Comunicação no meio rural: análise de uma situação concreta. RBEP, 64(148): 316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- comunidade rural do interior do Amazonas. / Linhas fundamentais para elaboração de currículo para uma. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste do Brasil. / Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- O concurso vestibular como instrumento de medida: uma proposta de avaliação. RBEP, 64(147):134, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Os condicionantes sócio-econômicos: um alibi para o fracasso da escola? RBEP, 64(147):136-7, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- condições de desenvolvimento nas escolas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. / A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau: seus objetivos e suas. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CONDIÇÕES EDUCACIONAIS. RBEP, 64(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):330-1, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- condições físico-social-pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem. / A escola estadual de 1º grau em Natal. RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- CONDIÇÕES SOCIAIS. RBEP, 64(148):165-90, set./dez. 1983. RBEP, 64(148):314-5, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ ver também condições físico-social-pedagógicas...
- Conferência sobre superdotados. RBEP, 64(148):347-8, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- Conhecimento, contato gratificante e atitudes de diretores, professores e alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Cooperação técnica nas universidades brasileiras. RBEP, 64(148):335-40, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. / Relevância da educação, do. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.
- CRIANÇA. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ Criança de nível sócio-econômico baixo e representações de professores primários. RBEP, 64(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ crianças das classes populares. / Uma proposta didática para alfabetização de. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983. crianças de baixa renda. / Atribuição de causalidade, autoconceito e desempenho acadêmico: um estudo com. RBEP, 64(148):314-5, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- E as crianças eram difíceis — relato de uma pesquisa participante tendo por objeto as atividades de linguagem escrita com crianças de 3ª série. RBEP, 64(147):131, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ crise de objetivos. / As universidades de hoje: uma. RBEP, 64(147):77-88, maio/ago. 1983.
- GUIABÁ—MT. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ cultura camponesa e educação rural. / Casa de escola. RBEP, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- cultura popular: experiências de Lages (1977—1982). / Produção de educação e. RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas. / Linhas fundamentais para elaboração de. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- cursos de mestrado da UFRN – planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo. / Programa instrucional da pesquisa bibliográfica para RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- cursos de preparação de recursos humanos para a educação”. / Projeto “reformulação dos. RBEP, 64(147):149, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- cursos superiores de licenciatura no Brasil. / A prática de ensino nos. RBEP, 64(147):129-30, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- debate educacional. / Em aberto e o. RBEP, 64(147):149-50, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- DEMANDA DA EDUCAÇÃO.** RBEP, 64(147):77-88, maio/ago. 1983.
- demanda para o sistema educacional. / Dinâmica demográfica e o sistema educacional brasileiro: um modelo de simulação de. RBEP, 64(147):27-37, maio/ago. 1983.
- democratização da universidade. / Relações de poder e. RBEP, 64(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- demográfica ver Dinâmica demográfica...
- desempenho ver ...comportamento e desempenho...
- desempenho acadêmico: um estudo com crianças de baixa renda. / Atribuição de causalidade, autoconceito e. RBEP, 64(148):314-5, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- DESEMPENHO DO PROFESSOR.** RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Desempenho do professor: um estudo da eficácia profissional e de sua relação com as atitudes. RBEP, 64(148):317, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- desempenho e fatores higiênicos e motivacionais. / O profissional de recursos humanos nas empresas: RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- DESEMPENHO PROFISSIONAL.** RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ver também Desempenho do professor: um estudo da...
- O desenvolvimento da atitude em função de atividades de ensino universitário que utilizam a investigação experimental. RBEP, 64(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.** RBEP, 64(147):70-6, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- desenvolvimento do Nordeste. / A universidade no. RBEP, 64(147):104-9, maio/ago. 1983.
- desenvolvimento integral: jogos espontâneo-criativos. / Proposta de. RBEP, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- desenvolvimento nacional pela educação. / O processo de. RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983.
- desenvolvimento rural integrado da Ibiá-paba Ceará. / Polonordeste: proposta educativa do projeto de. RBEP, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interiores em municípios do norte e nordeste do Brasil. / Campus avançado: uma alternativa para o. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor. RBEP, 64(148):305-

- 10, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
 diagnóstico da situação em movimentos comunitários da grande Vitória. / Atendimento ao pré-escolar carente: utopia ou realidade? RBEP, 64(148):314, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 diagnóstico de uma realidade. / Livro didático de português. RBEP, 64(147):133-4, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Diagnóstico educacional dos municípios periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro. RBEP, 64(148):165-90, set./dez. 1983.
 diagnóstico. / O pré-escolar no município de Cuiabá -- subsídios para um. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 didática para alfabetização de crianças das classes populares. / Uma proposta. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
 DIDÁTICA (O) ver Livro didático...; materiais didáticos...; objetivos didáticos...
 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM. RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
 Dinâmica demográfica e o sistema educacional brasileiro: um modelo de simulação de demanda para o sistema educacional. RBEP, 64(147):27-37, maio/ago. 1983.
 diretores, professores e alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. / Conhecimento, contato gratificante e atitude de. RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 dissonância cognitiva: inferências educacionais. / Teoria da. RBEP, 64(148):324, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 DISTRITO FEDERAL. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 tações e teses/
 RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses
 RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 docente junto a adultos: uma experiência na área de saúde. / Eficiência do microensino na modificação da atuação. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 DOCENTE UNIVERSITÁRIO. RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 documento "Organização e funcionamento da educação brasileira" -- 1973-1982. / Elaboração do. RBEP, 64(147):151-2, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 Doze propostas para a educação superior. RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983.
 educação básica. / Educação pré-escolar compensatória: sua influência nas habilidades verbais de alunos que ingressam na. RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 educação básica. / Universidade e. RBEP, 64(147):153-4, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 educação brasileira" -- 1973-1982. / Elaboração do documento "Organização e funcionamento da. RBEP, 64(147):151-2, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 educação brasileira. / Filosofia da. RBEP, 64(148):327-9, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
 EDUCAÇÃO CATÓLICA. RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 EDUCAÇÃO DE ADULTOS. RBEP, 64(147):117-21, maio/ago. 1983.

RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
educação, do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. / Relevância da. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.
educação e cultura popular: experiências de Lages (1977-1982). / Produção de. RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
Educação e formação da classe operária (reconstrução histórica - Minas Gerais 1910-1930). RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
educação em áreas rurais: um estudo de caso em Morro do Ferro-MG. / Relações de trabalho e. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Educação e município. RBEP, 64(147):150-1, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
Educação e saúde no meio rural. RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
EDUCAÇÃO ESPECIAL. RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
ver também Os superdotados universitários...; Conferência sobre...
A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau: seus objetivos e suas condições de desenvolvimento nas escolas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
RBEP, 64(147):77-88, maio/ago. 1983.
EDUCAÇÃO FORMAL. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
ver também ENSINO DE 1º GRAU; ENSINO DE 2º GRAU; ENSINO SU-

PERIOR.
educação. / O Processo de desenvolvimento nacional pela. RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983.
Educação para a marginalidade: a problemática do sistema de assistência ao menor. RBEP, 64(148):318, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Educação pela arte numa cidade nova - o caso Brasília. RBEP, 64(147):131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
EDUCAÇÃO POPULAR. RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983, / seção: Dissertações e teses/
RBEP, 64(148):314, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
Educação pré-escolar compensatória: sua influência nas habilidades verbais de alunos que ingressam na educação básica. RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
educação". / Projeto "Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a. RBEP, 64(147):149, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
educação que (nos) convém: um estudo da transfiguração da educação superior no Brasil. / O planejamento da. RBEP 64(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
EDUCAÇÃO RURAL. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
RBEP, 64(147):141, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- RBEF, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 RBEF, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 RBEF, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 RBEF, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
 educação rural. / Casa de escola: cultura camponesa e. RBEF, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 educação. / Seminário de estatística e. RBEF, 64(147):151, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 educação superior. / Doze propostas para a. RBEF, 64(147):89-94, maio/ago. 1983.
 educação superior no Brasil. / O planejamento da educação que (nos) convém: um estudo da. RBEF, 64(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 educação?(um estudo do psicólogo sobre sua prática na escola). / Psicólogo escolar: mais um especialista em. RBEF, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
EDUCAÇÃO ver também AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO; DEMANDA DA EDUCAÇÃO; PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO
EDUCACIONAL ver Diagnóstico educacional...; ESTATÍSTICA EDUCACIONAL; Objetivos educacionais; orientação educacional...; PESQUISA EDUCACIONAL; POLÍTICA EDUCACIONAL; PSICÓLOGO EDUCACIONAL; sistema educacional...
 educacionais na América Latina – situações e condições. / Mudanças. RBEF, 64(148):330, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
 educador de adultos numa perspectiva humanista. / A formação do. RBEF, 64(147):129, maio/ago. 1983.
 Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras. RBEF, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
 Efeitos da TV nos valores culturais do homem do campo. RBEF 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 eficácia profissional e de sua relação com as atitudes. / Desempenho do professor: um estudo da. RBEF, 64(148):317, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Eficiência do microensino na modificação da atuação docente junto a adultos: uma experiência na área de saúde. RBEF, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Eficiência pedagógica do rádio e sua combinação com diversos meios de apoio. RBEF, 64(147):117-21, maio/ago. 1983.
 elaboração de currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas. / Linhas fundamentais para. RBEF, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Elaboração do documento “Organização e funcionamento da educação brasileira” – 1973–1982. RBEF, 64(147):151-2, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 Em aberto e o debate educacional. RBEF, 64(147):149-50, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 EMPREGO DE JOVENS. RBEF, 64(148):305-9, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
 EMPREGO ver POLÍTICA DE EMPREGO.
 enfoque organizacional contingente. / Funções, tarefas e competências da escola para a formação do técnico agrí-

- cola do segundo grau: um. RBEP, 64 (147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino-aprendizagem. / A escola estadual de 1º grau em Natal: condições físico-social-pedagógicas e o processo. RBEP, 64(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- O ensino da leitura em escolas de 1º grau. RBEP, 64(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertaçãoe e teses/
- ensino da língua nacional? / Unidade ou multiplicidade lingüística para o. RBEP, 64(147):70-6, maio/ago. 1983.
- Ensino de ciências no 1º grau: condicionantes históricos e comentário sobre um livro texto. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ENSINO DE 1º E 2º GRAUS. RBEP, 64 (147):150-1, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- ensino de 1º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal. / Perfil das competências ideais do professor de 1ª a 4ª séries do. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). / O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- ENSINO DE 1º GRAU. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ENSINO DE 2º GRAU. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(148):340-6, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- ensino de 2º grau: a Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. / Uma análise da habilitação profissional no. RBEP, 64 (147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino de 2º grau. / Avaliação de estágio no. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino de 2º grau - Lei nº 7.044/82. / Profissionalização no. RBEP, 64(148):340-6, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- ensino de 2º grau na América Latina. / O problema do. RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- ensino de segundo grau: a Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. / Uma análise da habilitação profissional no. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino profissionalizante na vigência da Lei nº 5.692/71. / Habilitações básicas - balanço de uma experiência de. RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- ensino público do Rio Grande do Sul. / A liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema estadual de. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ENSINO SUPERIOR. RBEP, 64(147):77-88, maio/ago. 1983. / seção: Segunda edição/
- RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983. / seção: Segunda edição/
- RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- RBEP, 64(147):104-9, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas
- RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983. / seção: Debates e propostas/
- RBEP, 64(147):129-30, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):145-7, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- RBEP, 64(147):152-3, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- RBEP, 64(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- RBEP, 64(148):335-40, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- ensino superior no Brasil? / Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de. RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983.
- ENSINO SUPERIOR, ver também ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
- ensino supletivo. / A função mágica do. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino supletivo segundo percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal. / Perfil ideal do professor de. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ENSINO TÉCNICO. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ensino universitário que utilizam a investigação experimental. / O desenvolvimento de atitude em função de atividades de. RBEP, 64(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. / A adição e a subtração na. RBEP, 64(148):234-42, set./dez. 1983.
- escola como agências educadoras. / Educando para o trabalho: família e. RBEP, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
- escola: cultura camponesa e educação rural. / Casa de. RBEP, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- A escola estadual de 1º grau em Natal: condições físico-social-pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem. RBEP, 64(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- escola. / O migrante na. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- escolar: um estudo de opinião junto a professores de 1º grau. / Análise do processo administrativo. RBEP, 64(147):130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ESCOLAR, ver ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR; SUPERVISÃO ESCOLAR.
- ESCOLARIZAÇÃO. RBEP, 64(148):165-90, set./dez. 1983.
- escolas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. / A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau: seus objetivos e suas condições de desenvolvimento nas. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- escolas de 1º grau do município do Rio de Janeiro. / A atuação do supervisor nas. RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- escolas de 1º grau. / O ensino da leitura em. RBEP, 64(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ESCOLAS, ver também instituições escolares brasileiras...
- escrita: uma proposta para seu estudo. / Repertório básico motor da. RBEP, 64(147):139-40, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- especialista em educação? (um estudo do psicólogo sobre sua prática na escola). / Psicólogo escolar: mais um. RBEP, 64(148): 323-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ESPÍRITO SANTO (ESTADO) ver CACHOEIRO DO ITAPEMIRIM, ES.
- O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). RBEP, 64(147): 38-69, maio/ago. 1983.
- estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. / A liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema. RBEP, 64(148): 312, set./dez. 1983.
- estágio no ensino de 2º grau. / Avaliação de. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ESTÁGIO SUPERVISIONADO. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ESTATÍSTICA EDUCACIONAL. RBEP, 64(147):151, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- Esteretótipos e preconceitos entre alunos e professores. RBEP, 64(148):319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- estratégias aprendidas. / A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e. RBEP, 64(148):234-42, set./dez. 1983.
- estudo exploratório. / Problemas dos professores de língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um. RBEP, 64(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Evasão e qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro do Itapemirim-ES. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses
- evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). / O estado da arte da pesquisa sobre. RBEP, 64(147): 38-69, maio/ago. 1983.
- evidências da supereducação em Brasília. / Subemprego e mudança ocupacional de profissionais universitários: algumas. RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- EXERCÍCIO ESCRITO. RBEP, 64(147): 139-40, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- expectativas e autoconceito de adolescentes: um estudo relacional. / Classes sociais,. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- experiências de Lages (1977-1982). / Produção de educação e cultura popular. RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- FALA. RBEP, 64(147):70-6, maio/ago. 1983.
- família e escola como agência educadoras. / Educando para o trabalho: RBEP, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
- fatores higiênicos e motivacionais. / O profissional de recursos humanos nas empresas: desempenho e. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- favelização e aspirações. / Uma população favelada catarinense: suas origens, fatores da. RBEP, 64(147):141, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Filosofia da educação brasileira. RBEP,

- 64(148):327-9, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- formação da classe operária (reconstrução histórica – Minas Gerais 1910–1930). / Educação e. RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** RBEP, 64(147):129-30, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):145-7, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- RBEP, 64(147):149, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- RBEP, 64(147):153-4, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- A formação do educador de adultos numa perspectiva humanista. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- formação do técnico agrícola do segundo grau: um enfoque organizacional contingente. / Funções, tarefas e competências da escola para a. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- FORMAÇÃO PROFISSIONAL.** RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- fracasso da escola? / Os condicionantes sócio-econômicos: um alibi para o. RBEP, 64(147):136-7, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- A função mágica do ensino supletivo. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Funções, tarefas e competências da escola para a formação do técnico agrícola do segundo grau: um enfoque organizacional contingente. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Grandes Educadores Brasileiros. / Prêmio. RBEP, 64(148):349-52, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- habilidades verbais de alunos que ingressam na educação básica. / Educação pré-escolar compensatória: sua influência nas. RBEP, 64(148):318-9, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- habilitação profissional no ensino de 2º grau: a Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. / Uma análise da. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Habilitações básicas – balanço de uma experiência de ensino profissionalizante na vigência da Lei nº 5.692/71. RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- HÁBITO DE LEITURA.** RBEP, 64(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de instituições de ensino superior no Brasil? RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983.
- história. / Objetivos educacionais e objetivos didáticos: a relação presente no aprendizado da. RBEP, 64(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- homem do campo. / Efeitos da TV nos valores culturais do. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- humanidade. / Missões: patrimônio histórico da. RBEP, 64(148):351-2, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- IBIAPABA—CE.** RBEP, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- índice de alfabetização infantil e métodos, ambiente social e escolar. / Relações entre o. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- inferências educacionais. / Teoria da dissonância cognitiva: RBEP, 64(148): 324, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- instituições de ensino superior no Brasil? / Haveria necessidade de diversificar-se a tipologia de. RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983.
- instituições escolares brasileiras. / Valores proclamados e valores reais nas. RBEP, 64(148):243-56, set./dez. 1983.
- O instrumental e o simbólico no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- instrumento de medida: uma proposta de avaliação. / O concurso vestibular como. RBEP, 64(147):134, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Introdução à psicologia escolar. RBEP, 64(147):143-5, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- investigação experimental. / desenvolvimento da atitude em função de atividades de ensino universitário que utilizam a. RBEP, 64(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- jogos espontâneo-criativos. / Proposta de desenvolvimento integral: RBEP, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- JORNAL. RBEP, 64(148):305-9, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- JOVENS ver EMPREGO DE JOVENS. LAGES-SC. RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- Lei nº 5.692/71 e sua reformulação. / Uma análise da habilitação profissional no ensino de segundo grau: a. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Lei nº 5.692/71. / Habilitações básicas — balanço de uma experiência de ensino profissionalizante na vigência da. RBEP, 64(148):320, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Lei nº 7.044/82. / Profissionalização no ensino de 2º grau. RBEP, 64(148): 340-6, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- leitura em escolas de 1º grau. / O ensino da. RBEP, 64(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- LEITURA ver também HÁBITO DE LEITURA.
- licenciatura no Brasil. / A prática de ensino nos cursos superiores de. RBEP, 64(147):129-30, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- A liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. RBEP, 64(148): 312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- LIMA, ALCEU AMOROSO. RBEP, 64(148):161-3, set./dez. 1983.
- Os limites educacionais do teatro. RBEP, 64(147):137, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- LÍNGUA MATERNA. RBEP, 64(147): 121-4, maio/ago. 1983.
- língua nacional? / Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da. RBEP, 64(147):70-6, maio/ago. 1983.
- língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. / Problemas dos professores de. RBEP, 64(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- linguagem escrita com crianças de 3ª série. / E as crianças eram difíceis — relato de uma pesquisa participante tendo por objeto as atividades de. RBEP, 64(147):131, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

LINGUAGEM ver também DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

lingüística ver ... multiplicidade lingüística...

Linhas fundamentais para elaboração de currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas. RBEP, 64(147):133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. RBEP, 64(147):133-4, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

livro texto. / Ensino de ciências no 1º grau: condicionantes históricos e comentário sobre um. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

livros didáticos de ciências para o primeiro grau. / Utilização do método científico em. RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

marginalidade: a problemática do sistema de assistência ao menor. / Educação para a. RBEP, 64(148):318, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

materiais didáticos do estado do Rio de Janeiro. / A organização sintática da sentença infantil nas áreas rurais e nos. RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.

medida: uma proposta de avaliação. / O concurso vestibular como instrumento de. RBEP, 64(147):134, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

meio rural: análise de uma situação concreta. / Comunicação no. RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

meio rural brasileiro. / Relevância da educação, do cooperativismo e da ação comunitária no. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.

meio rural. / Educação e saúde no. RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

meios de apoio. / Eficiência pedagógica do rádio e sua combinação com diversos. RBEP, 64(147):117-21, maio/ago. 1983.

MEIOS DE ENSINO. RBEP, 64(147):133-4, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

menor. / A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do. RBEP, 64(148):305-10, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/

menor. / Educação para a marginalidade: a problemática do sistema de assistência ao. RBEP, 64(148):318, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

A merenda escolar no Distrito Federal – um estudo de caso. RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

MESTRADO ver cursos de mestrado... método científico em livros didáticos de ciências para o primeiro grau. / Utilização do. RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. / O instrumental e o simbólico no. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

MÉTODO DE ENSINO. RBEP, 64(147):131-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

REEP, 64(147):137, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

RBEP, 64(147):151-2, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/

RBEP, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- ver também investigação experimental...
- métodos, ambiente social e escolar. / Relações entre o índice de alfabetização infantil e. RBEP, **64**(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/microensino na modificação da atuação docente junto a adultos: uma experiência na área de saúde. / Eficiência do. RBEP, **64**(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- O migrante na escola. RBEP, **64**(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- MINAS GERAIS. RBEP, **64**(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- Missões: patrimônio histórico da humanidade. RBEP, **64**(148):351-2, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- modelo de simulação de demanda para o sistema educacional. / Dinâmica demográfica e o sistema educacional brasileiro: um. RBEP, **64**(147):27-37, maio/ago. 1983.
- MORRO DO FERRO—MG. RBEP, **64**(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- movimentos comunitários da grande Vitória. / Atendimento ao pré-escolar carente: utopia ou realidade? Diagnóstico da situação em. RBEP, **64**(148):314, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- mudança ocupacional de profissionais universitários: algumas evidências da supereducação em Brasília. / Subemprego e. RBEP, **64**(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Mudanças educacionais na América Latina — situações e condições. RBEP, **64**(148):330-1, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- multiplicidade linguística para o ensino da língua nacional? / Unidade ou. RBEP, **64**(147):70-6, maio/ago. 1983.
- município. / Educação e. RBEP, **64**(147):150-1, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- municípios periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro. / Diagnóstico educacional dos. RBEP, **64**(148):165-90, set./dez. 1983.
- NATAL—RN. RBEP, **64**(148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/nível sócio-econômico baixo e representações de professores primários. / Criança de:. RBEP, **64**(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/nordeste. / A universidade no desenvolvimento do. RBEP, **64**(147):104-9, maio/ago. 1983.
- NORDESTE ver também desenvolvimento do Nordeste...
- nordeste do Brasil. / Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interioranas em municípios do norte e. RBEP, **64**(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- norte e nordeste do Brasil. / Campus avançado: uma alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional em comunidades interioranas em municípios do. RBEP, **64**(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- objetivos didáticos: a relação presente no aprendizado da história. / Objetivos educacionais e. RBEP, **64**(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- objetivos educacionais e objetivos didáticos: a relação presente no aprendizado da história. RBEP, **64**(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- “Organização e funcionamento da educação brasileira” — 1973—1983. / Elaboração do documento. RBEP, **64**(147):

- 151-2, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- A organização sintática da sentença infantil nas áreas rurais e nos materiais didáticos do estado do Rio de Janeiro. RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.
- orientação educacional no Distrito Federal. / Conhecimento, contato gratificante e atitude de diretores, professores e alunos em relação à. RBEP, 64(148):316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. RBEP, 64(148):217-33, set./dez. 1983.
- Para onde vai a universidade brasileira?. RBEP, 64(147):145-7, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- PATRIMÔNIO CULTURAL. RBEP, 64(148):351-2, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- patrimônio histórico da humanidade. / Missões: RBEP, 64(148):351-2, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- Paulo Freire. / O instrumental e o simbólico no método de alfabetização de adultos de. RBEP, 64(147):135, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- pedagogia católica. / As reformas conservadoras da "nova". RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- O pensamento pedagógico da abertura. RBEP, 64(148):303-5, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- Perfil das competências ideais do professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Perfil ideal do professor de ensino supletivo segundo percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- perspectiva humanista. / A formação do educador de adultos numa. RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983.
- PESQUISA. RBEP, 64(147):153, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- PESQUISA BIBLIOGRÁFICA. RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- pesquisa bibliográfica para cursos de mestrado da UFRN – planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo. / Programa instrucional de. RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PESQUISA CIENTÍFICA. RBEP, 64(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- PESQUISA DE CAMPO. RBEP, 64(148):315, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PESQUISA EDUCACIONAL. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):110-6, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):117-21, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983.
- RBEP, 64(148):303-5, set./dez. 1983.
- RBEP, 64(148):305-9, set./dez. 1983.
- RBEP, 64(148):316, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PESQUISA HISTÓRICA. RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas

- de pesquisa/
 pesquisa participante tendo por objeto as atividades de linguagem escrita com crianças de 3ª série. / E as crianças eram difíceis — relato de uma. RBEP, 64(147):131, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). / O estado da arte da. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO.** RBEP, 64(147):27-37, maio/ago. 1983. RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- O planejamento da educação que (nos) convém: um estudo da transfiguração da educação superior no Brasil. RBEP, 64(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo. / Programa institucional de pesquisa bibliográfica para curso de mestrado da UFRN —. RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Plano Nacional de Pós-Graduação. / II. RBEP, 64(148):348-9, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- poder e democratização da universidade. / Relações de. RBEP, 64(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- POLÍTICA DE EMPREGO.** RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- POLÍTICA EDUCACIONAL.** RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983. RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983. RBEP, 64(148):243-56, set./dez. 1983. RBEP, 64(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/ RBEP, 64(148):301-3, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/ RBEP, 64(148):303-5, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/ RBEP, 64(148):313-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):318, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):327-9, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/ RBEP, 64(148):330-1, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- POLÍTICA UNIVERSITÁRIA.** RBEP, 64(147):104-9, maio/ago. 1983. RBEP, 64(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/ RBEP, 64(148):332-4, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- Polonordeste: proposta educativa do projeto de desenvolvimento rural integrado da Ibiapaba Ceará. RBEP, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- POPPOVIC, ANA MARIA.** RBEP, 64(147):155-6, maio/ago. 1983. Uma população favelada catarinense: suas origens, fatores da favelização e aspirações. RBEP, 64(147):141, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- POPULAÇÃO RURAL.** RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):325-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- POPULAR ver EDUCAÇÃO POPULAR** português: diagnóstico de uma realidade. / Livro didático de. RBEP, 64(147):133-4, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PÓS-GRADUAÇÃO.** RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/

- ver também Avaliação da pós-graduação. / Avaliação da. RBEP, **64** (147):153, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- pós-graduação. / II plano nacional de. RBEP, **64**(148):348-9, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, **64**(147): 38-69, maio/ago. 1983.
- A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil. RBEP, **64** (147):129-30, maio/ago. 1983.
- preconceitos entre alunos e professores. / Estereótipos e. RBEP, **64**(148):319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- pré-escolar carente: utopia ou realidade? Diagnóstico da situação em movimentos comunitários da grande Vitória. / Atendimento ao. RBEP, **64**(148):314, set./dez. 1983, / seção: Dissertação e teses/
- O pré-escolar no município de Cuiabá – subsídios para um diagnóstico. RBEP, **64**(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PRÉ-ESCOLAR, ver EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.
- Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. RBEP, **64**(148):349-51, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- 1º grau: condicionantes históricos e comentário sobre um livro texto. / Ensino de ciências no. RBEP, **64**(148): 319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. / Problemas dos professores de língua portuguesa da 5ª série do. RBEP, **64**(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- 1º grau em Natal: condições físico-so-
- cial-pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem. / A escola estadual de. RBEP, **64**(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- 1º grau no Brasil (1971–1981). / O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de. RBEP, **64** (147):38-69, maio/ago. 1983.
- 1º grau. / O ensino da leitura em escolas de. RBEP, **64**(148):320-1, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- 1º grau: seus objetivos e suas condições de desenvolvimento nas escolas da rede oficial do município de Rio de Janeiro. / A educação física nas quatro primeiras séries do. RBEP, **64**(147):129, maio/ago. 1983.
- primeiro grau. / Análise do processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a professores de. RBEP, **64** (147):130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- primeiro grau. / Utilização do método científico em livros didáticos de ciências para o. RBEP, **64**(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PRIMEIRO GRAU. ver também ENSINO DE PRIMEIRO GRAU
- O problema do ensino de 2º grau na América Latina. RBEP, **64**(148):191-207, set./dez. 1983.
- Problemas dos professores de língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. RBEP, **64**(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. / Problemas dos professores de língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e. RBEP, **64**(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

- processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a professores de 1º grau/Análise do. RBEP, 64(147): 130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- O processo de desenvolvimento nacional pela educação. RBEP, 64(147):95-103, maio/ago. 1983.
- processo ensino-aprendizagem. / A escola estadual de 1º grau em Natal: condições físico-social-pedagógicas e o RBEP, 64 (148):311-2, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- processos organizacionais do sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. / A liderança do supervisor e suas relações com os RBEP, 64(148): 312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Produção de educação e cultura popular: experiências de Lages (1977-1982). RBEP, 64(148):346-7, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- PROFESSOR ver COMPORTAMENTO DO PROFESSOR; DOCENTE UNIVERSITÁRIO; DESEMPENHO DO PROFESSOR; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; TREINAMENTO DE PROFESSORES.**
- professor de ensino supletivo segundo percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal. / Perfil ideal do. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal. / Perfil das competências ideais do. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores de língua portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam um estudo exploratório. / Problemas dos. RBEP, 64(147): 138, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores de 1º grau. / Análise do processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a. RBEP, 64(147): 130, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores e alunos em relação à orientação educacional no Distrito Federal. / Conhecimento, contato gratificante e atitude de diretores. RBEP, 64(148): 316-7, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores. / Estereótipos e preconceitos entre alunos e. RBEP, 64(148): 319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores. / Os superdotados universitários segundo a percepção de seus. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- professores primários. / Criança de nível sócio-econômico baixo e representações de. RBEP, 64(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PROFESSORES, ver também APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES; TREINAMENTO DE PROFESSORES.**
- O profissional de recursos humanos nas empresas: desempenho e fatores higiênicos e motivacionais. RBEP, 64(148): 321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- PROFISSIONAL, ver FORMAÇÃO PROFISSIONAL; habilitação profissional...; ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.**
- profissionais universitários: algumas evidências da supereducação em Brasília. / Subemprego e mudança ocupacional de. RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Profissionalização no ensino de 2º grau — Lei nº 7.044/82. RBEP, 64(148):340-

- 6, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
 Programa de avaliação da reforma universitária. RBEP, 64(147):152-3, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 PROGRAMA DE TELEVISÃO. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Programa instrucional de pesquisa bibliográfica para cursos de mestrado da UFRN — planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo. RBEP, 64(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 projeto de desenvolvimento rural integrado da Ibiapaba Ceará. / Polonordeste: proposta educativa do. RBEP, 64(148):322-3, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Projeto "Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação". RBEP, 64(147):149, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 proposta de avaliação. / O concurso vestibular como instrumento de medida: uma. RBEP, 64(147):134, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Proposta de desenvolvimento integral: jogos espontâneo—criativos. RBEP, 64(148):323, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
 propostas para a educação superior. / Doze. RBEP, 64(147):89-94, maio/ago. 1983.
 PROVA DE REDIMENTO ESCOLAR. RBEP, 64(147):136, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 PSICOGENÉTICA. RBEP, 64(148):208-16, set./dez. 1983.
 PSICOLOGIA DO COMPORTAMENTO. RBEP, 64(148):324, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 psicologia escolar. / Introdução à. RBEP, 64(147):143-5, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
 PSICÓLOGO EDUCACIONAL. RBEP, 64(147):143-5, maio/ago. / seção: Resenhas críticas/
 RBEP, 64(148):323-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 Psicólogo escolar: mais um especialista em educação? (um estudo do psicólogo sobre sua prática na escola). RBEP, 64(148):323-4, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro do Itapemirim—ES. / Evasão e. RBEP, 64(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 rádio e sua combinação com diversos meios de apoio. / Eficiência pedagógica do. RBEP, 64(147):117-21, maio/ago. 1983.
 recursos humanos nas empresas: desempenho e fatores higiênicos e motivacionais. / O profissional de. RBEP, 64(148):321, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 recursos humanos para a educação. / "Projeto" reformulação dos cursos de preparação de. RBEP, 64(147):149, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
 rede oficial de ensino do Distrito Federal. / Perfil das competências ideais do professor de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau da. RBEP, 64(147):137-8, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
 rede oficial do município do Rio de Janeiro. / A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau: seus objetivos e suas condições de desenvolvimento nas escolas da. RBEP, 64(147):129,

- maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- REFORMA DO ENSINO. RBEP, 64(148):340-6, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/**
- reforma universitária. / Programa de avaliação da. RBEP, 64(147):152-3, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- REFORMA UNIVERSITÁRIA ver avaliação da reforma universitária...**
- As reformas conservadoras da "nova" pedagogia católica. RBEP, 64(148):313, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- reformulação. / Uma análise da habilitação profissional no ensino de 2º grau: a Lei nº 5.692/71 e sua. RBEP, 64(147):140-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- REGULAMENTO. RBEP, 64(148):349-51, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/**
- RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO. RBEP, 64(148):319-20, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ ver também Estereótipos e preconceitos entre alunos e professores.**
- Relações de poder e democratização da universidade. RBEP, 64(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- Relações de trabalho e educação em áreas rurais: um estudo de caso em Morro de Ferro—MG. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Relações entre comportamento e desempenho durante a alfabetização. RBEP, 64(147):124-7, maio/ago. 1983.
- Relações entre o índice de alfabetização infantil e métodos, ambiente social e escolar. RBEP, 64(147):139, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- relato de uma pesquisa participante tendo por objeto as atividades de linguagem escrita com crianças de 3ª série. / E as crianças eram difíceis —. RBEP, 64(148):131, set./dez. 1983.
- Relevância da educação, do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro. RBEP, 64(147):9-26, maio/ago. 1983.
- RENDIMENTO ESCOLAR. RBEP, 64(147):130-1, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(147):136-7, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ ver também PROVA DE RENDIMENTO ESCOLAR**
- repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971—1981). / O estado da arte da pesquisa sobre evasão e. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- Repertório básico motor da escrita: uma proposta para seu estudo. RBEP, 64(147):139-40, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- república populista: a universidade crítica. / Universidade brasileira na. RBEP, 64(148):332-4, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- RIO DE JANEIRO (Estado). RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.**
- RIO DE JANEIRO (Município). RBEP, 64(147):129, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/ RBEP, 64(148):165-90, set./dez. 1983. RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/**
- RIO GRANDE DO SUL. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/**
- rural. / Casa de escola: cultura camponesa e educação. RBEP, 64(148):325, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- RURAL ver COMUNIDADE RURAL; educação em áreas rurais...; EDUCAÇÃO RURAL; homem do campo; meio rural...; POPULAÇÃO RURAL**

- SANTA CATARINA. RBEP, 64(147): 141, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SÃO MIGUEL DAS MISSÕES-RS. RBEP, 64(148):351-2, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/ saúde. / Eficiência do microensino na modificação da atuação docente junto a adultos: uma experiência na área de. RBEP, 64(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/ saúde no meio rural. / Educação e. RBEP, 64(148):317-8, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- II Plano Nacional de Pós-graduação. RBEP, 64(148):348-9, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/ segundo grau: um enfoque organizacional contingente. / Funções, tarefas e competências da escola para a formação do técnico agrícola do. RBEP, 64(147): 133, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SEGUNDO GRAU ver também ensino de segundo grau ...
- Seminário de estatística e educação. RBEP, 64(147):151, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- sentença infantil nas áreas rurais e nos materiais didáticos do estado do Rio de Janeiro. / A organização sintática da. RBEP, 64(147):121-4, maio/ago. 1983.
- SIMULAÇÃO ver modelo de simulação de demanda ...
- SISTEMA DE ENSINO. RBEP, 64(147): 77-88, maio/ago. 1983.
- RBEP, 64(148):191-207, set./dez. 1983.
- sistema educacional brasileiro: um modelo de simulação de demanda para o sistema educacional. / Dinâmica demográfica e o. RBEP, 64(147):27-37, maio/ago. 1983.
- sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. / A liderança do supervisor e suas relações com os processos organizacionais do. RBEP, 64(148): 312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SÓCIO-ECONÔMICO ver nível sócio-econômico...
- Subemprego e mudança ocupacional de profissionais universitários: algumas evidências da supereducação em Brasília. RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SUBSÍDIO. RBEP, 64(147):38-69, maio/ago. 1983.
- subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. / A edição e a. RBEP, 64(148):234-42, set./dez. 1983.
- superdotados. / Conferência sobre. RBEP, 64(148):347-8, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- Os superdotados universitários segundo a percepção de seus professores. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- supereducação em Brasília. / Subemprego e mudança ocupacional de profissionais universitários: algumas evidências da. RBEP, 64(147):140, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SUPERVISOR ESCOLAR. RBEP, 64(148):312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- supervisor e suas relações com os processos organizacionais do sistema estadual de ensino público do Rio Grande do Sul. / A liderança do. RBEP, 64(148): 312, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- supervisor nas escolas de 1º grau do município do Rio de Janeiro. / A atuação do. RBEP, 64(148):311, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito

- Federal. / Perfil ideal do professor de ensino supletivo segundo percepção dos. RBEP, **64**(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- SUPLETIVO** ver ensino supletivo...
- teatro. / Os limites educacionais do. RBEP, **64**(147):137, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TÉCNICA** ver **ENSINO TÉCNICO**
- TÉCNICO AGRÍCOLA** ver Funções, tarefas e competências de escola para a formação do técnico agrícola...
- Teoria da dissonância cognitiva: inferências educacionais. RBEP, **64**(148):324, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TESTE DE APRENDIZAGEM**. RBEP, **64**(148):234-42, set./dez. 1983.
- tipologia de instituições de ensino superior no Brasil? / Haveria necessidade de diversificar-se a. RBEP, **64**(147):110-6, maio/ago. 1983.
- TRABALHADOR AGRÍCOLA**. RBEP, **64**(148):217-33, set./dez. 1983.
- TRABALHO DO MENOR** ver trabalho infantil...
- trabalho: família e escola como agências educadoras. / Educando para o. RBEP, **64**(148):217-33, set./dez. 1983.
- trabalho infantil e a questão do menor. / A desescolarização, o. RBEP, **64**(148):305-10, set./dez. 1983. / seção: Notas de pesquisa/
- transfiguração da educação superior no Brasil. / O planejamento da educação que (nos) convém: um estudo da. RBEP, **64**(147):135-6, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TREINAMENTO DE PROFESSORES**. RBEP, **64**(147):134-5, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- RBEP, **64**(148):319, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- TV nos valores culturais do homem do campo. / Efeitos da. RBEP, **64**(147):132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Unidade ou multiplicidade lingüística para o ensino da língua nacional?. RBEP, **64**(147):70-6, maio/ago. 1983.
- UNIVERSIDADE**. RBEP, **64**(147):89-94, maio/ago. 1983.
- Universidade brasileira. RBEP, **64**(148):269-94, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- Universidade brasileira na república populista: a universidade crítica. RBEP, **64**(148):332-4, set./dez.1983. / seção: Resenhas críticas/
- universidade brasileira? / Para onde vai a. RBEP, **64**(147):145-7, maio/ago. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- universidade crítica. / Universidade brasileira na república populista: a. RBEP, **64**(148):332-4, set./dez. 1983. / seção: Resenhas críticas/
- Universidade e educação básica. RBEP, **64**(147):153-4, maio/ago. 1983. / seção: Comunicações/
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**. RBEP, **64**(147):138-9, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- A universidade no desenvolvimento do Nordeste. RBEP, **64**(147):104-9, maio/ago. 1983.
- universidade. / Relações de poder e democratização da. RBEP, **64**(148):295-300, set./dez. 1983. / seção: Debates e propostas/
- universidades brasileiras. / Cooperação técnica nas. RBEP, **64**(148):335-40, set./dez. 1983. / seção: Comunicações e informações/
- As universidades de hoje: uma crise de objetivos. RBEP, **64**(147):77-88, maio/ago. 1983.
- UNIVERSIDADES** ver também **ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA**; **PO-**

-
- LÍTICA UNIVERSITÁRIA; profissionais universitários..
- universitários segundo a percepção de seus professores. / Os superdotados. RBEP, 64(148):322, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Utilização do método científico em livros didáticos de ciências para o primeiro grau. RBEP, 64(147):141-2, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- valores culturais do homem do campo. / Efeitos da TV nos. RBEP, 64(147): 132, maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. RBEP, 64(148):243-56, set./dez. 1983.
- valores reais nas instituições escolares brasileiras. / Valores proclamados e. RBEP, 64(148):243-56, set./dez. 1983.
- Variações sobre um velho tema. RBEP, 64(148):257-67, set./dez. 1983.
- VITÓRIA—ES. RBEP, 64(148):314, set./dez. 1983. / seção: Dissertações e teses/
- zona rural: o caso de Cachoeiro do Itapemirim—ES. / Evasão e qualidade do ensino na. RBEP, 64(132), maio/ago. 1983. / seção: Dissertações e teses/

Conheça e Assine as Publicações do INEP

⇒ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

⇒ Bibliografia Brasileira de Educação



Composto e Impresso nas oficinas da
Gráfica Brasil Central Ltda.
CRS 506 - Bloco B - Loja 30
Brasília-DF

Conheça e Assine as Publicações do INEP

➡ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

➡ Bibliografia Brasileira de Educação



Nome: _____

Endereço para entrega: _____

Bairro _____ Tel.: _____

CEP _____ Cidade: _____ U.F.: _____

Observações: _____

Assinaturas:	<input type="checkbox"/> RBEP - Nºs 144 - 145 - 146	Cr\$ 6.000,00 - US\$ 15,00
	<input type="checkbox"/> RBEP - Nºs 147 - 148 - 149	Cr\$ 6.000,00 - US\$ 15,00
	<input type="checkbox"/> RBEP - Nºs 150 - 151 - 152	Cr\$ 9.000,00 - US\$ 20,00
	<input type="checkbox"/> B B E - (v. 25/n. 1 e 2) - 1980.	Cr\$ 3.000,00 - US\$ 8,00
	<input type="checkbox"/> B B E - (v. 26/n. 1 e 2) - 1980.	Cr\$ 3.000,00 - US\$ 8,00
	<input type="checkbox"/> B B E - (v. 27/n. 1 e 2) - 1982.	Cr\$ 4.000,00 - US\$ 9,00
	<input type="checkbox"/> B B E - (v. 28/n. 1 e 2) - 1983.	Cr\$ 4.000,00 - US\$ 9,00
	<input type="checkbox"/> B B E - (v. 29/n. 1 e 2) - 1984.	Cr\$ 5.000,00 - US\$ 10,00
Nº avulso:	<input type="checkbox"/> RBEP	Cr\$ 2.200,00 - US\$ 5,50
	<input type="checkbox"/> BBE	Cr\$ 1.700,00 - US\$ 4,50

Em ____/____/____ Assinatura _____

Obs.: Estes preços têm validade até 30/06/84.

Publicações do INEP

Conheça e Assine as

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Biblioteca Brasileira de Educação



Instruções para pagamento:

O pagamento deverá ser efetuado através de uma das modalidades abaixo, em nome do INEP:

- a) Cheque nominal;
- b) Ordem de Pagamento (através de Bancos);
- c) Ordem de Crédito:
Caixa Econômica Federal, Posto de Serviço MEC,
Conta nº 032.153.30000-0
CEP 70047 - BRASÍLIA, Distrito Federal; e
- d) Nota de Empenho:
Conta nº (igual item anterior).

Obs.: Nos casos referentes aos itens "b", "c" ou "d", solicita-se encaminhar junto ao pedido a cópia respectiva.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Caixa Postal 04/0366 – 70312 - Brasília-DF
Tel.: (061) 223-5561 e 225-9105, ramal 616