



PUBLICADO EM AGOSTO DE 1999

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais. v.1, n.1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

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

Suspensa de abr.1980 a abr.1983.

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

Índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais

■ APRESENTAÇÃO		5
■ ESTUDOS		
	Interseção cultura-educação: necessidade pedagógica Maria José Lindgren Alves (PUC-Rio)	7
	A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades Jefferson Mainardes (UEPG-PR)	16
	Custos da educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal Alberto Merchede (UCB-DF)	30
	Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec Yves Lenoir e François Larose (Universidade de Sherbrook, Quebec)	48
■ SEGUNDA EDIÇÃO		
	Estatística e educação Lourenço Filho	60
■ AVALIAÇÃO		
	O Exame Nacional de Cursos (ENC) Tancredo Maia Filho Orlando Pilati Sheyla Carvalho Lira (Inep)	74
■ ESTATÍSTICA		
	Federalismo e gasto público com educação no Brasil Jorge Abrahão de Castro (UCB-DF)	92
■ CIBEC		
	Obras raras: Inep recupera coleção do seu acervo	101
	Rubens Borba de Moraes: um intelectual incomum José Mindlin	108
	Teses e dissertações recebidas	112
	Lançamentos editoriais em educação	124
■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO		
	Instruções aos colaboradores	125
	Instruções para a elaboração de resumos	126
	Instruções aos ilustradores	127

Palavra do Editor

A boa receptividade à nova RBEP sinaliza que as mudanças foram acertadas e necessárias. E se foram bem recebidas é porque eram aguardadas e vieram atender às expectativas e demandas informacionais de seu público (o que, aliás, foi sempre o seu intento), tanto dos leitores habituais quanto dos recém-chegados, que entraram em contato com a revista justamente a partir desta nova fase.

Não poderia ser diferente, uma vez que as mudanças constituem uma tradição à parte na revista – juntamente com a diversidade (de enfoques, temas, autores e políticas) que lhe é peculiar desde os primórdios –, e isto sem abandono da coerência com os seus objetivos originais. A capacidade de renovação sempre foi um dos traços marcantes da RBEP ao longo de sua trajetória, e continua sendo, certamente, o fator determinante de sua vitalidade, e o que lhe tem garantido a permanência e um lugar distinto entre os periódicos educacionais brasileiros.

A nova, novíssima RBEP, contudo, está em processo, e seu perfil atual ainda se encontra em fase de consolidação. Se as novas diretrizes da revista foram lançadas, há, em contrapartida, todo um trabalho de (re)construção de identidade, que não se resolve mecanicamente por meio de opções editoriais. Os leitores e colaboradores desde já estão incluídos como co-participantes, mediante o envio de sugestões e opiniões, de troca de experiências e informações, tal como é proposto pelo direcionamento presente da linha editorial do Inep.

Porque acreditamos que é somente assim, através de uma contínua relação de troca e da realimentação constante do diálogo com o seu público (em última instância, seu comitê editorial virtual) que a revista consolidará o seu novo perfil, mantendo o padrão de qualidade com o qual está comprometida há mais de meio século.

E não seriam poucos os agradecimentos a todos os leitores e colaboradores que têm contribuído para a manutenção desse padrão e para o êxito e a longevidade da RBEP.

Passemos em revista a pauta deste número: a seção “Estudos”, com a diversidade que lhe é própria, desenvolve os seguintes temas: a inserção cultura-educação enquanto parte integrante das políticas públicas educacionais é discutida por Maria José Lindgren Alves (PUC-Rio), mediante a problematização do conceito de cultura e a análise que faz de projetos culturais realizados nos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro; Jefferson Mainardes (UEPG-PR) aborda a controversa questão da promoção automática, examinando os diferentes argumentos e as experiências pioneiras e atuais concernentes ao assunto, para apontar-lhe as implicações e indicar as condições necessárias ao êxito dessa medida no sistema educacional brasileiro; Alberto Merchede (UCB) apresenta os resultados de uma pesquisa comparativa sobre os custos de duas instituições de educação infantil do Distrito Federal, demonstrando que é possível combinar eficiência e qualidade para se atingir os objetivos educacionais. Encerrando a seção, Yves Lenoir e François Larose (Universidade de Sherbrook, Quebec), apoiados em pesquisas realizadas nos últimos dez anos, elaboram uma tipologia das representações e das práticas interdisciplinares entre os professores primários do Quebec, a partir da identificação de suas principais tendências.

A seção “Segunda Edição” resgata artigo precursor de Lourenço Filho sobre as contribuições da estatística para as políticas e a organização educacionais. Salientando que nem todos os problemas educacionais são de ordem técnica, o educador mos-

tra a necessidade da aplicação dos métodos quantitativos para o equacionamento de alguns problemas e a proposição de novas questões na área.

A seção “Avaliação” enfoca o Exame Nacional de Cursos (Provão), em artigo escrito por seus coordenadores, Tancredo Maia Filho, Orlando Pilati e Sheila Carvalho Lira, que descreve o processo de implantação do Exame, seu marco legal, a sistemática de sua aplicação e os seus resultados. Destaca, ainda, a sua repercussão junto às instituições de ensino, aos corpos docente e discente e aos órgãos públicos.

Na seção “Estatística”, Jorge Abrahão de Castro analisa a dimensão e a estrutura dos gastos públicos com educação, relativos ao ano de 1995, nas três esferas governamentais. Sua análise confirma certas tendências do desenvolvimento da educação brasileira, como a importância concedida à área educacional nos gastos públicos e o caráter descentralizado das ações governamentais no setor.

A seção do CIBEC traz artigo esclarecedor sobre as obras raras do acervo do Inep. Além de traçar um breve histórico da evolução da imprensa e da formação do público leitor no Brasil, o artigo discute o conceito de “obra rara”, informa sobre a coleção do Inep, relatando o trabalho de restauração das obras, e indica aos leitores o modo de acessá-las. O artigo se completa com um retrato do saudoso “bibliófilo aprendiz” Rubens Borba de Moraes, que nos é apresentado pelo empresário e bibliófilo José Mindlin.

Fechando o número, as “Teses e dissertações recebidas” e os “Lançamentos editoriais em educação”, que nos informam e atualizam sobre o rumo das pesquisas e dos estudos na área educacional.

Esperamos com este número reafirmar as propostas de renovação contidas no nº 191.

Interseção cultura-educação:

necessidade pedagógica

Maria José Lindgren
Alves

Palavras-Chave: educação e cultura; educação intercultural; política da educação; política cultural.



Apresenta uma abordagem da interseção cultura-educação como parte de uma política pública que objetive o ensino produtivo e agradável, através de projetos levados a efeito no Rio de Janeiro, destacando-se a importância de se aliar a teoria à prática. Fala-se, em primeiro lugar, do projeto “Animação Cultural”, realizado pela equipe do Prof. Darcy Ribeiro em dois momentos, ou seja, no início dos anos 80 e 90, atualmente “esquecido”. Em seguida, analisa-se o projeto “CIEP da Mangueira” – em processo de crescimento contínuo –, mediante depoimento extraído da palestra da diretora do CIEP, Terezinha Labruna, gravada durante o XXXIII Fórum da Undime-RJ. Ambos os projetos exemplificam a importância da união da educação com a cultura – cultura aqui considerada em múltiplas visões. Os outros dois projetos analisados, embora louváveis, têm características diferentes, pois o tipo de cultura por eles desenvolvida tende mais para o conceito tradicional de cultura erudita.

Introdução

Para desenvolver o tema da interseção cultura-educação, com enfoque em alguns projetos postos em prática no passado ou em curso no Estado do Rio de Janeiro, apresento, em primeiro lugar, uma seleção, ainda que modesta, do que alguns autores consideram como *política pública*, em geral, e *políticas educacional e cultural*, posicionando estas últimas, em relação ao problema específico brasileiro, sobretudo, dos anos 50 aos anos 80. Esta última década é de particular interesse por demarcar a primeira fase do projeto que escolhi como prioritário para descrição e análise.

Em seguida, passo a focalizar o projeto propriamente dito, “Animação Cultural”, recorrendo ao que sobre ele escreveram seus idealizadores e ao que eu própria pude testemunhar como co-partícipe de um exemplo bastante expressivo, segundo minha opinião, de política pública a um só tempo educacional e cultural – interseção difícil e rara – idealizado por Darcy Ribeiro, elaborado e implementado por uma equipe de profissionais afinados com suas idéias, em dois momentos da política estadual e municipal do Rio de Janeiro, a saber, em 1984 e em 1991, com um intervalo de quatro anos, devido à descontinuidade quase sempre característica das políticas partidárias brasileiras. O projeto foi idealizado para escolas de horário integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), como exemplo a ser seguido em outras escolas.

O presente artigo estende-se a outras iniciativas em curso, agora, ao final dos anos 90, na Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que descreve brevemente, detendo-se, em especial, num trabalho que se efetiva em CIEP do estado – o “CIEP da Mangueira”. São projetos distintos em suas características, sendo que o da Mangueira apresenta, em alguns aspectos, semelhanças com o projeto de “Animação Cultural”. Alegam os implementadores dos projetos analisados buscar uma integração das duas áreas, a da cultura e a da educação (registro aqui a boa acolhida dos assessores de ambas as Secretarias).

Quanto à metodologia, foi utilizada a análise de documentos de circulação geral, porque publicados, ou de circulação limitada, por terem sido reproduzidos em xerox.

Cabe ressaltar o precioso depoimento da professora Terezinha Labruna, substituta do Subsecretário Adjunto de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, o Sr. Francisco Carvalho, obtido por ocasião de mesa-redonda e debate do XXXIII Fórum da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-RJ), onde trabalho, do qual foram reproduzidos e comentados alguns trechos.

Política pública – um assunto complexo e delicado

Política pública não é um conceito de fácil definição. Subirats (1992) nos aponta uma série de definições do termo inglês “*policy*”, chamando atenção para o caráter “notoriamente polissêmico” do termo *política*. Dentre as definições mencionadas, toma-se as seguintes, traduzindo-as do texto em espanhol:

– “a política do governo sobre um tema como sinônimo de norma ou conjunto de normas que existem sobre determinada problemática” (idem, p. 40), aplicando-a ao tema da problemática da educação pública, com ênfase na educação escolar das camadas mais pobres da população;

– a política como “resultado (*outcome*), como impacto verdadeiro sobre a realidade”. Neste ponto, relaciona-se o conceito com a implantação dos CIEPs, de atendimento praticamente voltado para as crianças e jovens das populações menos favorecidas, também como uma política social efetiva ou como “seqüência de feitos e decisões que implicam um certo avanço ou modificação da realidade.” (idem, p. 40-41).

Segundo Saravia (1990), a política pública não pode ser considerada isoladamente, pois ela faz parte de um todo de políticas do governo e deve ter como finalidade contribuir para o bem-estar social. Esta visão torna-se um tanto utópica, se atentarmos para a história política e econômica de nosso país, sobretudo durante os regimes populistas e/ou autoritários que facilitaram a instalação e a irradiação do clientelismo, do favoritismo e do corporativismo de que nos fala Cunha (1995, p. 21), com seqüências graves para o desequilíbrio e as desigualdades sociais.

É Saravia ainda que apresenta um conceito abrangente e válido de política pública:

Trata-se de um sistema de decisões estimuladas por uma autoridade, que se traduzem em ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a modificar ou manter a realidade de um ou vários setores da vida social, através da determinação de fins últimos, objetivos e estratégias de atuação (Saravia, 1991, p. 3).

Política educacional/política cultural – separação ou união?

Nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão. (...) O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam (Ribeiro, 1986, p. 16).

Essas palavras de Darcy Ribeiro, coincidentes com as de Cunha (1995, p. 31), quando diz que “o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual”, demonstram que falar de política educacional, no Brasil, significa enfatizar que as políticas educacionais tentadas ou implementadas pelos governos, de modo geral, não conseguiram abranger a todas as crianças, aos jovens e adultos das classes populares, marginalizando-os, com frequência, do processo educacional, numa aflitiva situação de exclusão até hoje não resolvida.

Em relação a épocas mais recentes da história da educação brasileira – recorde que me parece necessário para o trabalho pretendido – verifica-se que a situação se agudiza sensivelmente com a migração interna de grandes contingentes da população do campo para as cidades, por falta de uma política de fixação do homem ao campo, que hoje, ao final dos anos 90, desencadeou o Movimento dos Sem-Terra, em prol de uma reforma agrária prometida, mas nunca efetivada.

Nos anos 80, quando se inicia a redemocratização do país, segundo Cunha, (ibid., p. 32) mais da metade da população total concentrava-se em nove áreas metropolitanas no Brasil, criando problemas enormes para a administração de políticas públicas educacionais para todos. Nos anos 50, a política edu-

cacional para todos havia sido exercida pelo rádio e dos anos 60 em diante, passa a ser levada a efeito pela grande “educadora” de massas da modernidade – a *televisão* – que, nas mãos dos defensores do capitalismo e dos governos militares, causou franco prejuízo para a educação democrática, em geral, e para a educação escolar, em particular, que não tinha como competir com o irresistível apelo televisivo.

E o que dizer-se da política cultural? Como nos assegura Saravia, ela “é parte inseparável dos processos de dominação política” (Saravia, 1991, p. 2). Portanto, sem dúvida, favorecia as necessidades dos poderes populistas e/ou autoritários dominantes no país. A partir de 1964, intensificando-se em 1968, quando impera no país o regime militar, a censura política imposta aos meios de comunicação, educativos e culturais, a perseguição aos escritores, professores e artistas que não aceitavam as imposições e arbitrariedades da ditadura, ia conformando as mentes brasileiras menos esclarecidas ou mais interessadas em manter privilégios das classes dominantes às políticas de “Brasil Grande”, “Pra Frente, Brasil” para uma minoria apenas.

Apesar de tudo, sentia-se a reação e o florescimento concomitantes de uma “contracultura” que, aqui e acolá, conseguia, muitas vezes valendo-se de subterfúgios metafóricos, extravasar suas idéias e colocar para o público suas produções artístico-culturais, sentidas principalmente na música popular e nas artes cênicas. E as manifestações espontâneas do povo que seguiam seu caminho...

Ressalte-se a importância do trabalho renovador de Aloísio Magalhães, em 1979, que “incorporou à problemática da ação cultural questões fundamentais”, como a preservação patrimonial e a participação da comunidade na tomada de decisões (Saravia, 1982, p. 11-12).

Com a eleição dos governadores, nos anos 80, inicia-se um movimento de “abertura política” que iria influenciar decisivamente as políticas dos governos locais. É neste período de esperança e renovação que despontam programas e projetos inovadores em educação, particularmente em nível regional, nos governos estaduais e municipais. E é então que aparece o projeto da “Animação Cultural” dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro.

“Animação Cultural” — um projeto pedagógico-cultural

(...) a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade (Ribeiro, 1986, p. 49).

Antes de abordar o projeto central deste trabalho, a saber, o projeto “Animação Cultural”, importa ressaltar as concepções interculturais dos currículos do Programa Especial de Educação (PEE) I e II, que, já no início dos anos 80, defendiam a necessidade de se articular, na escola, diferentes tipos de cultura, como a do professor (de classe média), a do alunado e de sua comunidade (majoritariamente de classe popular), respeitando-se os diferentes falares peculiares dos(as) alunos(as) e da comunidade, aproveitando-se o saber assistemático trazido para a escola, acrescentando-lhe outros conhecimentos, numa troca permanente, sem superioridades e preconceitos.

O Programa Especial de Educação dos CIEPs, dentro do qual se destacavam vários projetos inovadores, saído do ímpeto criador de Darcy Ribeiro, a esse tempo vice-governador e secretário de Cultura do Estado, construir-se-ia em torno do eixo pedagógico *educação-saúde-cultura*.

A saúde não será abordada com menores, neste trabalho, ainda que se deva mencionar sua concepção de promoção e prevenção de saúde, com envolvimento de todos os setores da escola, estendendo os dois aspectos às famílias e às comunidades, em conseqüência.

Apesar de o termo “educação intercultural” ser mais difundido atualmente na Europa, por conta dos imigrantes, dos ciganos e de outros, que forçaram a escola a considerar a pluralidade cultural, no Brasil, só agora começam a ser divulgados trabalhos sobre o assunto, não só acadêmicos, como oficiais (no caso, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para o ensino fundamental em 1997, quando fala dos Temas Transversais), tomando diversas denominações, como educação multicultural, educação multi-étnica, anti-racista ou pluralista. Educação intercultural, segundo Jordan, se opõe ao conceito fácil de “integração” e não deve traduzir-se em assimilação de

diferenças culturais, mas só pode acontecer, realmente, com uma “saudável integração sociocultural ou de um enriquecimento recíproco verdadeiro” (Jordan, 1996, p. 26).

Foi o que se pretendeu com o “Animação Cultural”. Tomando de empréstimo os termos alemães “*bildung*” e “*kultur*”, pode-se dizer que, naquele projeto objetivava-se a junção dos dois conceitos, o de cultura erudita e o conceito antropológico de “relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir” (Sodré, 1983, p. 16). Portanto, conforme mencionado acima, o projeto visava a uma troca de valores culturais dos diversos grupos que atuavam nas escolas. O que interessava, em última análise, era romper com a barreira da exclusão encontrada na escola, a partir do comprometimento da educação com o resgate da cultura do povo.

A equipe central do projeto era constituída de pessoas do mundo da arte e da cultura, que procuravam trazer outras pessoas egressas do meio artístico: grupos teatrais, escritores e poetas, músicos, além de artistas destacados de movimentos espontâneos da comunidade: repentistas, sambistas, membros de bandas de música, escritores de cordel, Folia de Reis, etc. que, com a diversificação de linguagens, eram fundamentais ao processo de “entrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita, a alunos e moradores locais, a identificação de valores regionais e universais do produto cultural que receberam” (Conde, 1995, p. 92).

Devido à seleção cuidadosa, só permaneciam elementos realmente engajados no processo. Trabalhavam em grupos de cinco elementos por escola, sendo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) sua fonte de remuneração.

Os grupos freqüentavam reuniões sistemáticas com a equipe central e lhes era oferecido um treinamento, com pessoas conhecidas no campo das artes, como Amir Haddad, Augusto Boal, Rubem Gerschman, Yan Gherst, Tim Rescala, Caíque Botkai, Cecília Conde, Maria Lucia Freire e outros capazes de desenvolver temas e atividades, entre os quais, destacam-se: a proposta pedagógica do PEE como um todo; a questão específica da animação cultural na escola de tempo in-



tegral; as diferentes linguagens da arte e dos meios de comunicação de massa.

O treinamento era continuado e composto por módulos teórico e prático (no PEE II, principalmente). O módulo teórico incluía patrimônio arquitetônico da região; teatro na escola, relação corpo-espaço-tempo, Teatro do Oprimido (incentivado por Augusto Boal, um dos pioneiros desse tipo de teatro participativo), elementos da cultura afro-brasileira, da arte e cultura da mídia, etc. O módulo prático tratava de técnicas para integração de grupo, oficinas variadas de expressão corporal, trabalhos com argila, origami, levantamento cultural da comunidade, música popular, etc. Os seminários finais de avaliação serviam para redirecionar as ações. Cumpre acrescentar que as capacitações envolviam também a direção das escolas e os(as) professores(as)-orientadores(as),¹ sempre enfatizando a troca de experiências significativas na área, a cultura como fator de enriquecimento da ação pedagógica e como mediadora das relações entre o saber cultural da comunidade e o da norma “cultura” da escola. (Conde, 1995, p. 95).

Para o artista não acostumado à formalidade da escola, foi possível engajar-se no processo cotidiano da educação escolar, enquanto a escola foi-se acostumando com essa nova figura, às vezes bizarra até mesmo no trajar, aliando a pedagogia à cultura, o saber ao prazer, abandonando possíveis preconceitos.

Apesar das dificuldades encontradas, pode-se dizer que, no início dos anos 80 e com a sua retomada nos anos 90, o pro-

jeto foi atingindo seus objetivos. Em 1987, foi interrompido no estado, prosseguindo apenas no município. Foi retomado em 1991, no estado, mas, com a mudança de governo, em 1994, parou, mais uma vez. Atualmente, os animadores culturais perderam sua especificidade e estão lotados na Secretaria Municipal de Cultura, trabalhando em centros culturais, bibliotecas populares e comunidades (Dossiê sobre o “Animação Cultural” fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 1º/12/1997).

Outros projetos em andamento

Projeto “CIEP da Mangueira” e outras iniciativas importantes

Dentre os projetos atuais que visam à interseção educação e cultura, destaca-se, prioritariamente o Projeto “CIEP da Mangueira”, desenvolvido pela Subsecretaria Estadual de Cultura na favela do Morro da Mangueira. Para analisar e descrever suas características, buscou-se subsídios no depoimento da professora Terezinha Labruna, que substituiu o Subsecretário Adjunto de Cultura, Sr. Francisco de Carvalho (o “Chiquinho da Mangueira”), reproduzido em gravação, durante mesa-redonda denominada “Integração Social da Escola”, realizada no XXXII Fórum da União dos Secretários Municipais de Educação, na Undime-RJ, no município de Casimiro de Abreu, em outubro de 1997.

Segundo a professora, o projeto tem dez anos de existência e ganhou credibilidade especialmente pelo carinho que tem pelas crianças. No ano passado, recebeu o prêmio de melhor projeto social desenvolvido nos países do Terceiro Mundo, conferido pela Unesco, por indicação do ministro Edson Arantes do Nascimento, o “Pelé”, ministro-secretário extraordinário do Desporto. Constituiu-se de vários subprojetos: um projeto olímpico, desenvolvido na Vila Olímpica da Mangueira; um projeto educacional, o “GP 241 Nação Mangueirense”,² dirigido pela professora Terezinha Labruna; um projeto cultural, o “Mangueira do Amanhã”; um projeto desenvolvido no barracão sociocultural da Mangueira, dirigido a meninos de rua e a pessoas da terceira idade, e de um “Projeto de Solidariedade”, implementado pela canto-

¹ Os professores-orientadores eram escolhidos por seus pares para representá-los, por terem se destacado em sua atuação na escola.

² GP, sigla que significa Ginásio Público, é um tipo de escola semelhante ao CIEP, que reúne em cinco anos, com currículo especial, as quatro séries finais do ensino fundamental e as três do ensino médio.

ra Alcione, para dar atendimento e calor humano aos mendigos do centro da cidade do Rio de Janeiro. Ainda existe o projeto “Preparação para o Mercado de Trabalho”, que se desenvolve nos “campi” do Morro da Mangueira.

– Hoje em dia, temos a Golden Cross dentro da parte de saúde, o Banco Excel, a Xerox do Brasil e mais 168 empresas. Agora tornou-se mais fácil. Nós temos uma escola de qualidade, o “GP Nação Mangueirense”, onde fazemos questão de manter aceso o sonho de Darcy Ribeiro, ou seja, ficar com o aluno na escola o maior tempo possível. (...) Um sonho que começou com Anísio Teixeira, mas Darcy era daqueles que seguiam com as idéias de alguém. E a idéia de Darcy foi continuar o sonho de Anísio Teixeira. E surgiram os CIEPs.

Este ponto do depoimento deixa transparecer o esforço para conseguir parcerias empreendido pelos entusiasmados implementadores dos projetos mangueirenses, assim como deixa bem claro que a proposta pedagógica do “GP Nação Mangueirense” é semelhante à do CIEP, portanto, baseia-se em educação-cultura-saúde, numa integração íntima e indispensável a uma escola de resultados efetivos.

– Os professores eram de 40 horas, com docência em matérias específicas... (...) não tinham um treinamento de uma preparação para trabalhar as atividades complementares. (...) Os professores das atividades complementares não tinham tido um treinamento ... Não lhes faltava competência; faltava treinamento em habilidades específicas e nós tivemos um desperdício muito grande do horário integral porque o que estava havendo era uma repetição de aula. (...) Aproveitando a oportunidade de Diretora do Centro Cultural dessa agremiação, nós criamos o projeto “Artisticamente Mangueira”. (...) Nós acreditamos que, através da arte, nós temos um aliado forte contra a violência. Através da arte, podemos aproveitar aquelas manifestações culturais que a criança traz para a escola, porque ela não vem como um papel em branco, vem riquíssima de experiência e conteúdo. São 11 oficinas, sempre que ele (o aluno) tenha vontade de fazer.

Está aqui exemplificada a educação intercultural e a escola que aproveita o que a vida vai ensinando a seus alunos, além da intenção de prevenir a violência tão encontrada nas favelas e ruas do Rio de Ja-

neiro. Em seguida, a professora fala da oficina “Dança de Rua”, como “*Street Dance*”, uma oficina que vem do baile *funk* e que porta este nome em inglês por *marketing* cultural, porque, segundo ela, fica mais “pomposo” do que simplesmente “Dança de Rua”. Oferecem ainda oficinas de dança de salão, violão, guitarra, percussão, fabricação de instrumento com sucata e ginástica olímpica esportiva.

– (...) Então, nas oficinas de música, os alunos ensinam também os professores. Por exemplo, nós aprendemos com os alunos como é a batida da Mangueira, que é diferente de todas as outras escolas (de samba): o surdão não tem resposta, o surdão bate, e a resposta é dada pelo repique. (...) Isso aconteceu, foi contado aos alunos através dos ensinamentos do mestre Valdomiro, que foi um dos principais mestres da bateria da escola.

Mais uma vez, o depoimento demonstra a troca, a não-superioridade de uma cultura sobre a outra, além de mostrar a importância da tradição cultural oral, transmitida pelos mais velhos às novas gerações, como acontece com muitas culturas, como as indígenas, por exemplo.

É mencionada ainda no depoimento a visita recente do presidente norte-americano Bill Clinton, preparada com esmero pelos mangueirenses e que merece louvor pelo esforço enorme despendido pela comunidade para conseguir melhorias, como computadores novos e mais modernos para a escola.³

Programa “Horizontes Culturais”

Não poderia deixar de falar do projeto enviado pela professora Lucia Lobo, assessora de gabinete da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro (SMC-RJ), após longa entrevista telefônica, uma vez que ficou flagrante a sua vontade de atender ao pedido de projetos que explicitassem a interseção cultura-educação.

O programa “Horizontes Culturais” é promovido pela SMC-RJ em parceria com a Secretaria de Educação, tendo iniciado em setembro de 1997. Destina-se aos professores da rede pública municipal com o objetivo de proporcionar-lhes condições de aprimoramento cultural, através da renovação constante do interesse pela vida cultural e artística e de uma formação cultural que permita o aproveitamento

³ Por ter sido realizada durante palestra, a gravação do depoimento da professora Terezinha Labruna ficou um tanto prejudicada em algumas palavras. O conteúdo, porém, não sofreu nenhum tipo de deformação. A íntegra da gravação encontra-se nos arquivos do escritório regional da Undime-RJ, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Bloco F, 9º andar, NUSEG.

prazeroso das manifestações artísticas, o desenvolvimento do gosto estético, valorizando as diferenças de temas, estilos e linguagens da produção artística contemporânea.

Está programado em duas fases, sendo a primeira, para os(as) professores(as), particularmente de Educação Artística, que se tornarão multiplicadores/as para as escolas, e a segunda, já estendendo aos estudantes do ensino municipal a política de formação de platéias. Durante a primeira, serão oferecidas oficinas dinâmicas de teatro e música, a frequência dos professores a espetáculos de teatro, dança e concertos musicais, sem a pretensão de “formar artistas”, mas “desenvolver o lado artístico de cada um” (Rio de Janeiro, s.d.).

As oficinas realizam-se em centros culturais da SMC, localizados em três regiões da cidade: Zona Oeste, Centro/Zona Norte e Zona Sul, e as programações dos espetáculos serão feitas nos teatros mantidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro, desenvolvendo-se através de encenação teatral, jogos dramáticos, exercícios de sensibilização e concentração, aspectos constitutivos do teatro, arquitetura da arte cênica, noções de direção, cenários, iluminação e figurinos. Em música, prática vocal com exercícios técnicos e apreciação musical, com recursos de *disc-laser* ou vídeos. Os concertos e recitais serão basicamente de música erudita. Há também mostras de dança e espetáculos de poesia, patrocinados pela RioArte,⁴ sendo todas as atividades seguidas de discussões e debates com especialistas.

O documento chama a atenção para a importância da “bagagem cultural” dos que trabalham na escola para a ampliação e solidificação dos conhecimentos que ali se transmitem, o que torna mais rico e produtivo o ensino-aprendizagem, e para a preocupação de “fazer dos professores da rede municipal de ensino sujeitos da produção de suas próprias referências culturais e não objetos da transmissão de um saber qualquer” (Rio de Janeiro, 1997?).

Como se pode verificar, o programa “Horizontes Culturais” tem características diferentes dos projetos anteriormente descritos. Embora louvável como iniciativa cultural, dá ênfase ao aspecto da cultura erudita, sem preocupar-se muito com a cultura popular. Assim, não apresenta

grande contribuição para a nossa escola, quase sempre tendente a valorizar os chamados “universais” da cultura ocidental, em detrimento da cultura popular, comumente vista como folclore, e não como facilitadora da construção dos conhecimentos dos estudantes das escolas públicas brasileiras, sobretudo na formação inicial das crianças.

Projeto “A Cidade é Sua”

Trata-se de um projeto cujo resumo foi enviado pela assessora da Secretaria Municipal de Educação, que se preocupa, também, com o tema da interseção cultura-educação, mas no sentido da preservação do patrimônio escolar, seu principal objetivo. Iniciou-se na Escola Deodoro, uma escola tombada do município do Rio de Janeiro, para um público-alvo de 30 professores.

Desenvolve-se através de palestras que abordam o acervo artístico e documental da escola; a arquitetura no contexto da cidade e a formação do cidadão dentro de tais perspectivas.

Tanto este projeto quanto o programa “Horizontes Culturais” enquadram-se perfeitamente na citação de Saravia (1982) sobre o conceito oficial de cultura no Brasil:

A noção de cultura que tradicionalmente norteou as políticas do governo brasileiro no terreno cultural manteve dois aspectos fundamentais e quase que exclusivos: a preservação do patrimônio histórico e artístico e o fomento às manifestações da cultura erudita, principalmente a música, a literatura e as artes plásticas (idem).

Conclusão

Após reflexão sobre políticas públicas, em especial sobre políticas educacional e cultural, para chegar ao tema da interseção cultura-educação, que tanto interesse nos despertou por considerarmos cultura como parte essencial da educação, conclui-se que um trabalho deste tipo enriquece ainda mais os ensinamentos anteriormente transmitidos, sobretudo em relação à educação intercultural, tão enfatizada, nos dias atuais, pelos elaboradores de currículos oficiais brasileiros, como uma grande e “nova” contribuição aos currículos escolares, mediante os Temas Transversais contidos no documento dos Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental.

Reavivando a memória, mediante consulta a documentos publicados ou que re-

⁴ A RioArte é um órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro que também se encarrega de manifestações culturais, sobretudo no que concerne ao aporte de recursos.

latam iniciativas pedagógico-culturais que datam do início dos anos 80, retomadas nos anos 90 e interrompidas em 1987 (graças à péssima tradição brasileira de interromper ações, sem que antes se proceda a uma avaliação justa e científica, junto a tentativas repetidas dos governos eleitos de sempre tentar inovações para marcar sua passagem), procurou-se, no presente texto, focalizar prioritariamente um dos projetos que nos parece mais ilustrativo da interseção cultura-educação: o “Animação Cultural”.

O projeto é, na minha opinião de integrante atenta da educação fluminense, um marco de originalidade, uma espécie de feliz *insight* do antropólogo, escritor e professor Darcy Ribeiro e sua equipe, idealizado para as escolas de horário integral – os CIEPs, mas que deveria ter sido estendido às demais escolas públicas do Estado e do município do Rio de Janeiro.

Além do “Animação Cultural”, reporto-me a outro importante projeto em curso, o do “CIEP da Mangueira”, que junto a

um bom número de outros trabalhos vem tornando mais alegre, menos cruel e mais promissora a vida das crianças e jovens de uma das favelas mais conhecidas da cidade do Rio de Janeiro – a Mangueira, antes restrita quase exclusivamente à alegria do samba, da preparação e do desfile do Carnaval.

Outros dois tipos de interseção são brevemente abordados no texto presente: o programa “Horizontes Culturais” e o projeto “A Cidade é Sua”, ambos da Prefeitura do Rio de Janeiro, cada qual com suas boas intenções de unir educação e cultura, porém com enfoques bastante diversos dos projetos prioritariamente descritos e analisados.

Espera-se, com este texto, ter contribuído, de algum modo, para que a memória das ações educativo-culturais de valor não se extinga, a fim de que se possa dar sempre um passo à frente, sem solução de continuidade, na interseção cultura-educação, de resultados efetivos para o crescimento do povo de nossa terra.

Referências bibliográficas*

- CONDE, Cecília Fernandez et al. Animadores culturais. In: RIBEIRO, Darcy, NIEMEYER, Oscar, MEMÓRIA, Tatiana. *Carta nº 15, O novo livro dos CIEPs*. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995. 297 p.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo : Cortez; Niterói : EDUFF; Brasília : Flacso do Brasil, 1995. 495 p.
- JORDAN, J. A. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona : CEAC, 1996. 173 p.
- RIBEIRO, Darcy. A proposta pedagógica dos CIEPs. In: O LIVRO dos CIEPs. Rio de Janeiro : Bloch, 1986. 151 p.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Cultura. *Dossiê sobre os animadores culturais*. [s.d.]. xerox.
- _____. *Projeto Horizontes Culturais*. 1997?. xerox.
- SARAVIA, Enrique. *Perspectivas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro, 1982. xerox.
- _____. *Política cultural na área de música*. Bahia, 1990. xerox.
- _____. *La elaboración de la política pública en el área de la cultura*. Venezuela, 1991. xerox.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida* : por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro : Codecri, 1983. 215 p.
- SUBIRATS, Joan. *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid : Ministerio para las Administraciones Públicas, 1992. 184 p.

* Os documentos da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro sobre os projetos em andamento na área da interseção cultura-educação, bem como o dossiê elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro sobre os animadores culturais não constam da bibliografia porque nos foram enviados por fax e por não terem sido publicados, segundo nos consta.

Recebido em 4 de março de 1998.

Maria José Lindgren Alves é mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e secretária executiva da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (Undime-RJ).

Abstract

The article intends to present a vision of the intersection culture-education as a part of a public policy which aims an efficient and pleasant teaching, through some projects put to practice in Rio de Janeiro, emphasizing the importance of joining theory and practice. First, we talk about the "Cultural Animation" project, developed by Prof. Darcy Ribeiro's team in two moments, i.e., in the early 80s and 90s, which is presently "forgotten". Then, it is analysed the "CIEP da Mangueira" project – in process of continuous growth – , through the recorded words of the schoolmistress of the CIEP, Terezinha Labruna, during her lecture in the XXXIII Forum of Undime-RJ. Both projects exemplify the importance of joining culture and education – culture taken in its multiple visions. The two others, though praiseworthy, have different characteristics as to the type of culture aimed a more traditional concept of learned culture.

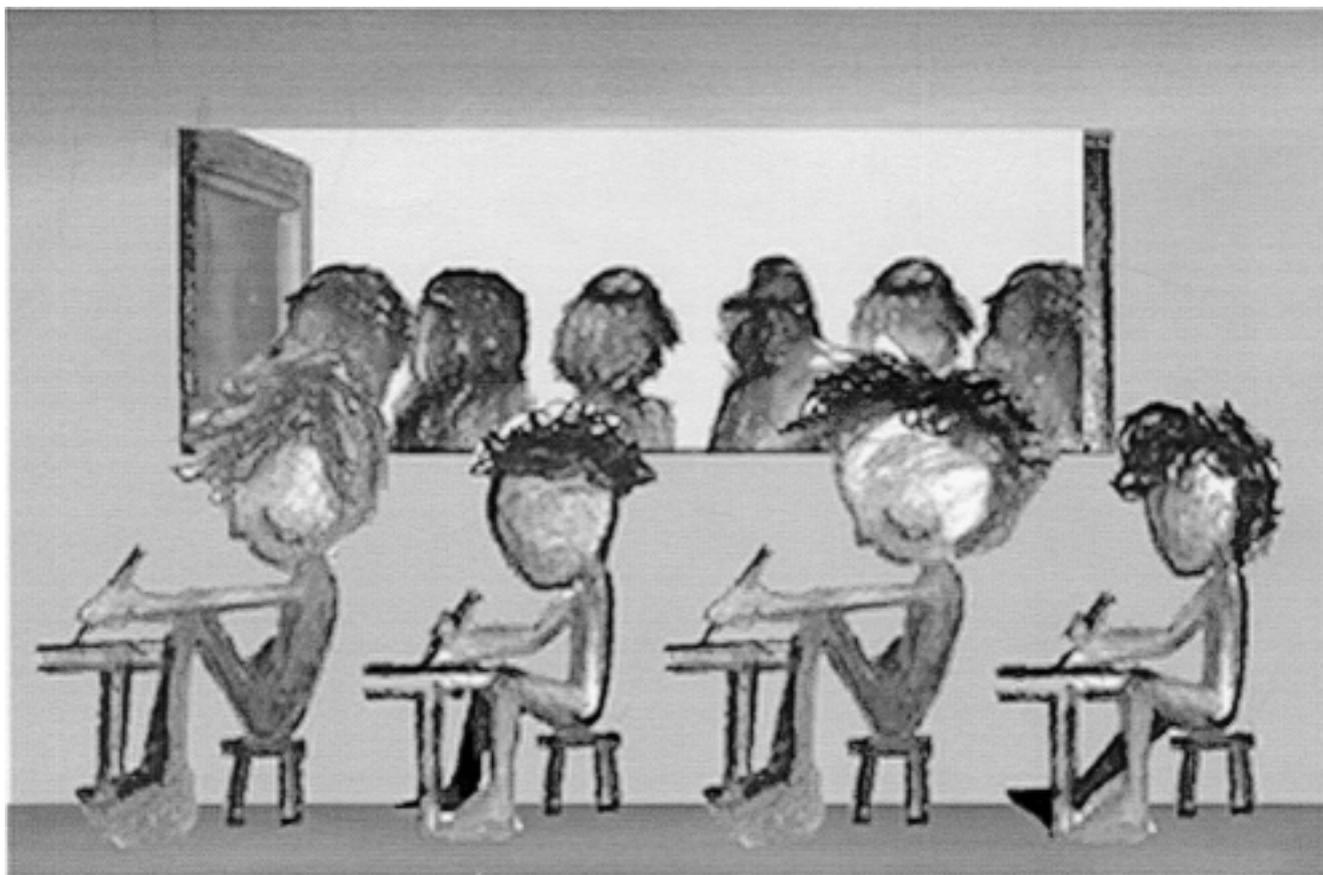
Key-Words: education and culture; intercultural education; policy of education; cultural policy.

A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades

Jefferson Mainardes

Discute a promoção automática no Brasil, a partir: a) da análise de diferentes argumentos em trabalhos publicados e b) de experiências pioneiras e atuais (Ciclo Básico de Alfabetização). Aponta-se possibilidades, implicações e condições necessárias para o êxito desta medida no sistema educacional brasileiro.

Palavras-Chave: promoção automática; ciclo básico de alfabetização; política educacional.



Introdução

Este texto foi apresentado em 1994, na 17ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Camambu-MG, alcançando, na época, razoável repercussão e entendido como tema atual e relevante. De lá para cá, entretanto, novas perspectivas e propostas educacionais configuraram-se na educação brasileira. Surgiram, em diversos estados e municípios, propostas de “aceleração de aprendizagem”, “organização escolar por ciclos”, projetos de adequação/correção “idade-série”, “classes aceleradas”, etc, todas elas voltadas à diminuição e/ou eliminação do histórico fenômeno da reprovação que há tanto tempo assombra os educadores e pesquisadores brasileiros. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a organização da escolaridade em ciclos. Mesmo considerando tais “mudanças” nas práticas e nos discursos, o autor não fez qualquer tentativa de revisar ou adequar o texto inicial, deixando intactas as reflexões e propostas daquele momento histórico.

A proposta da eliminação da reprovação (promoção automática), apesar de ser implantada no Brasil com maior frequência nos sistemas de ensino a partir da década de 80, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em vários estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás e outros), não é recente. Já no final da década de 50, existiam discussões a respeito de sua validade (Almeida Júnior, 1957; Leite, 1959) motivadas, principalmente, pela discussão internacional em torno da necessidade da implantação de tal medida nos países do Terceiro Mundo. A Unesco, na primeira Reunião Internacional de Ministros de Educação, realizada em Genebra, em 1961, recomendava esta modalidade escolar para países do terceiro mundo com problemas de cobertura na área rural (Rojas Rubio, 1992, p. 79). No Brasil, em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson, quando diretor-geral do ensino, recomendava a “promoção em massa”. Sampaio Dória, em 1918, aconselhava expressamente o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos luga-

res que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano” (Almeida Júnior, 1957).

Nas décadas de 60 e 70, as redes estaduais de ensino de São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-1984) e Rio de Janeiro (1979-1984) implantaram propostas com promoção automática. Apesar destas diferentes experiências levadas a efeito no Brasil, a promoção automática é ainda uma questão polêmica e o seu impacto para a elevação das taxas de aprovação e melhoria da qualidade do ensino são controversos.

O reduzido número de dados sistematizados das redes que a implantaram ou ainda a mantêm, não permite conclusões muito amplas sobre sua validade e eficácia. Da mesma forma, a discussão em torno dessa problemática tem sido rara no Brasil, indicando a necessidade de ser tomada como objeto de pesquisas. Em outros países, existem várias pesquisas que abordam a problemática, destacando-se os estudos de Shiefelbeim e Simmons (1978), Tedesco (1981), Muñoz e Lavin (1988), Rojas Rubio (1992).

Na primeira parte deste trabalho, buscando contextualizar a discussão, analisa-se alguns dados referentes ao acesso e permanência do aluno na escola brasileira; na segunda parte apresenta-se uma revisão de diferentes argumentos sobre a promoção automática, em trabalhos publicados no Brasil. Na terceira parte, buscou-se estabelecer um breve balanço sobre as principais experiências brasileiras que empregaram a medida da promoção automática e dados sobre o CBA de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, enquanto propostas que eliminam a reprovação nas séries iniciais. Finaliza-se apresentando algumas conclusões, implicações e suas possibilidades para a transformação da escola, das práticas avaliativas, universalização do ensino e melhoria da qualidade da educação.

Acesso e permanência: alguns dados

A análise de estatísticas educacionais mostra que houve um avanço significativo, nas últimas décadas, em relação ao acesso à escola. Na década de 30, ape-

nas cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária (Freitas, apud Ribeiro, 1993). Atualmente, 95% delas matriculam-se na 1ª série do 1º grau e 69% o fazem com 7 anos de idade ou menos.

Em 1988, para uma população de 7 a 14 anos, de 26 milhões e 500 mil; 21 milhões e 500 mil estavam na escola de 1º grau (81,2%); 636 mil (2,4%) estavam na pré-escola; 2 milhões (7,5%) estavam evadidos e um milhão e 400 mil (5,3%) estavam sem acesso à escola de 1º grau. Dos 5,3% sem acesso à escola de 1º grau, 4,2% (ou seja 80%) encontravam-se na região rural do Nordeste. Assim, a falta de escola “deixou de ser um problema nacional para ser um problema de uma região miserável do Nordeste rural” (Ribeiro, 1993, p. 65).

As taxas de escolarização da população de 7 a 14 anos de idade apresentaram uma evolução significativa nas últimas décadas: em 1950, foi de 36,2%, em 1960, de 45,4%, em 1970, de 67,1%, em 1980, de 80,4%, atingindo 86,9% em 1990 (Brasil, 1994, p. 110). Apesar dos índices crescentes, cerca de 3,5 milhões de crianças brasileiras permanecem ainda sem oportunidade de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais e menos de um quarto as concluem sem repetência. Os efeitos acumulados dessa baixa produtividade expressam-se na reduzida escolaridade média da população (os dados do PNAD/87 mostram que somente 25% da população com 10 anos de idade ou mais chegam a completar no máximo um ano de estudos) e no grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados.

Se a expansão da oferta garantiu o acesso da maioria da população, o problema da permanência do aluno na escola e sua promoção não foi ainda resolvido. No Brasil, os índices de reprovação e de evasão escolar aumentaram desde a década de 80. Entre 1979 e 1985, o índice de evasão cresceu 24% e o índice de repetência 14%. Consta-se, com tais índices, a inércia estrutural do sistema e a perpetuação dos elevados índices de fracasso escolar, quase que inalterados desde a década de 40.

Para Fletcher e Ribeiro (1987), a repetência é o mais grave e o mais geral de todos os problemas da educação brasileira, uma vez que: a) limita o acesso e contribui para o atraso do ingresso de alu-

nos novos; b) pode contribuir para a evasão; c) aumenta a despesa do ensino; d) a educação formal sempre tenta transmitir um saber padronizado.

O fenômeno da distorção idade/série aponta para a precariedade de um sistema que acolhe e retém alunos além da idade escolar obrigatória, mas não oportuniza a promoção de elevado número de alunos. Para exemplificá-lo, tomou-se dados estatísticos do Estado do Paraná. Aos 14 anos de idade, os alunos desta faixa etária deveriam estar freqüentando a 8ª série do 1º grau, no entanto, em 1990, tinha-se a seguinte distribuição: entre uma população escolarizável de 211.192; 42,4% estavam fora da escola; 0,5% estavam na 1ª série do 1º grau; 12,8% estavam na 5ª série; 12,5% estavam na 6ª série; 11,9% estavam na 7ª série e apenas 12,2% estavam na 8ª série (Paraná, 1992, p. 53).

Outra possibilidade de investigar a eficácia do sistema de ensino é a análise da progressão dos alunos no ensino de 1º grau numa série histórica, verificando-se o número de alunos ingressantes e o de concluintes. Este tipo de análise permite uma certa aproximação do número de alunos que conseguem realizar o 1º grau em oito anos e, conseqüentemente, indicadores do nível de desempenho da escola. Em relação à progressão dos alunos do ensino de 1º grau, constata-se no Estado do Paraná, na última década, os seguintes resultados: dos 393.044 alunos que ingressaram na 1ª série em 1980, apenas 142.681 (36,3%) concluíram a 4ª série em 1983 e 58.421 (14,8%) concluíram a 8ª série. Isso significa que, para cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série em 1980, apenas 15 concluíram o 1º grau em 1987 (em oito anos). Ainda que as taxas de conclusão estejam crescendo (16,81% para os alunos que ingressaram em 1981 e 17,44% para os que ingressaram em 1982), não deixam de evidenciar a ineficácia do sistema. A respeito do “fluxo de alunos”, convém destacar que existem formas mais sofisticadas e mais eficazes para analisar essa questão, tal como propõe Ribeiro (1993) e Silva e Davis (1993), que analisam dados educacionais corrigidos pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A tabela a seguir apresenta o fluxo da matrícula do ensino de 1º grau no Estado do Paraná:

**Tabela 1 – Fluxo da matrícula do ensino de 1º grau
Total do Estado do Paraná – 1977-1992**

1ª série (ingressantes)			4ª série (aprovados)			8ª série (aprovados)		
Ano	Matrícula	%	Ano	Matrícula	%	Ano	Matrícula	%
1977	447.365	100	1980	149.148	33,33	1984	52.775	11,79
1978	439.376	100	1981	151.541	34,49	1985	56.559	12,88
1979	408.767	100	1982	144.312	35,30	1986	57.743	14,12
1980	393.044	100	1983	142.681	36,30	1987	58.421	14,86
1981	372.358	100	1984	143.797	36,81	1988	62.606	16,81
1982	377.633	100	1985	148.730	39,38	1989	65.820	17,42
1983	383.499	100	1986	154.629	40,32	1990	72.197	18,82
1984	388.197	100	1987	158.368	40,70	1991	76.166	19,62
1985	369.207	100	1988	161.186	43,65	1992	84.153	22,79
1986	365.616	100	1989	163.388	44,68	-	-	-
1987	352.682	100	1990	167.514	47,49	-	-	-
1988	352.649	100	1991	176.358	50,01	-	-	-
1989	337.643	100	1992	182.594	54,07	-	-	-
1990	347.094	100	-	-	-	-	-	-

Fonte: Paraná. SEED/Fundeplar. *Boletim Informativo*. 1990.
Paraná. Fundeplar. *Movimento Escolar*. 1981-1992.

A proposta de eliminação da reprovação, diante dos dados estatísticos, aparece como medida correta e viável para a universalização do ensino básico (descongestiona o sistema, abrindo vagas), para a elevação progressiva do rendimento escolar do ensino de 1º grau e mudança do caráter seletivo da escola.

Alguns argumentos

Almeida Júnior (1957, p. 8) em um artigo intitulado “Repetência ou promoção automática?”, relata sua participação na Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em 1956, em Lima-Peru, quando se discutiu um estudo de técnicos da Unesco sobre reprovações na escola primária de 4 países da América Latina (El Salvador, México, Colômbia e Brasil). O autor comenta que a reprovação acarreta problemas como a evasão escolar, desperdício de recursos financeiros e a estagnação de alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário, que “envelhecem e ocupam o lugar destinado às novas gerações”.

O autor rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica (solução da Inglaterra) como uma medida

isolada, mostrando-se favorável à adoção da solução inglesa, porém imitando-a “em toda a sua estratégia e não apenas no desfecho”, o que exigiria a tomada de providências tais como: aperfeiçoamento de professores; modificação da então vigente concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção; cumprimento da escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de oito anos para a escola; melhorar a formação do professor nos cursos regulares. Considera o autor: “proveitemos a lição alheia; não porém, tão-somente a da sua página final, a da promoção automática” (idem, p. 11 e 14), lembrando as condições de eficiência que precisariam ser criadas para a implantá-la.

Leite (1959), no artigo “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”, considera que a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas em contrário). Para o autor, nenhuma delas é satisfatória. A escola, segundo ele, aceita a reprovação pelas seguintes razões: a) a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; b) admite-se que as classes devem ser homogêneas e c) acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem. Para transformar a escola numa instituição

eficiente, o autor propõe a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática (por idade cronológica). A partir dessa promoção seria possível pensar o currículo adequado às diferentes idades. Segundo ele, a instituição da promoção automática causaria uma transformação radical na escola:

- as classes apresentariam um maior desnível entre os alunos;
- os vários grupos que se formariam dentro de uma classe deveriam receber diferentes tarefas e, por isso, a aprendizagem se tornaria mais ativa e a função do professor estaria restrita a “auxiliar a aprendizagem que cada grupo ou subgrupo está a realizar” (Almeida Júnior, 1957, p. 29);
- a aprendizagem ativa envolve uma participação muito grande dos alunos. Neste tipo de aprendizagem, “os alunos menos que no ensino tradicional, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz”.

As medidas necessárias para a instituição da promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno apresentadas eram:

- a) criação de critérios objetivos, capazes de estimular um aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos;
- b) os professores deveriam modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos e subgrupos de cada classe.

Para o autor, o programa da promoção automática estaria destinado a completo fracasso se os executores (professores, diretores, inspetores) não “estivessem convencidos da sua necessidade, assim como de suas limitações”.

Em publicação recente, Silva e Davis (1993, p. 7) apresentam importantes reflexões acerca da promoção automática. Para as autoras, a polêmica em torno da promoção automática vem se acumulando, mas acaba por escamotear a realidade, impedindo o exame da questão central: “a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna”. Analisando resultados do Ciclo Básico implantado em São Paulo (1984) e Minas Gerais (1985), apontaram que o “remanejamento” de alunos, em busca de classes homogêneas,

apesar de ser pouco estimulado pelas Secretarias de Educação dos respectivos estados, continuava sendo empregado e o trabalho diversificado em sala de aula não foi adotado.

As autoras defendem:

- a) garantir em todas as séries do ensino fundamental o sistema de promoção automática: a escola precisa enfrentar o problema de reorganizar-se para constituir uma prática diferente. Se a escola não for colocada frente a esta situação, os professores das séries onde não existe a promoção automática mantêm suas antigas práticas e recompõem os níveis de seletividade que existiam antes. Assim, é preciso quebrar o círculo vicioso, tomando consciência de que o regime seriado precisa ser repensado. A promoção automática, ainda que necessária, não é suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino e a escola só será capaz de repensar sua organização quando conseguir livrar-se do fantasma da reprovação. A alternativa proposta pelas autoras aos estados que nunca implantaram a promoção automática é a de introduzi-la inicialmente num grupo de escolas, na forma de um projeto piloto. Para os estados que já possuem promoção automática nas séries iniciais, recomendam a expansão para as demais séries o mais rapidamente possível;

- b) organizar as classes apenas e exclusivamente por faixa etária, buscando destruir a noção de que é possível e eficiente formar classes homogêneas. As escolas devem perceber as vantagens dos grupos heterogêneos, introduzindo como critério básico da organização das classes a faixa etária dos alunos;

- c) desestimular os remanejamentos;
- d) instrumentalizar o professor para trabalhar com grupos heterogêneos;
- e) estabelecer um sistema de acompanhamento contínuo do processo de implantação da inovação educacional;
- f) criar sistemáticas de avaliação e controle que garantam patamares mínimos de desempenho. Tais avaliações devem resultar em diretrizes para reformular o trabalho da equipe escolar;

- g) informar a sociedade civil (com dados confiáveis), visando dar continuidade às mudanças propostas.

g) informar a sociedade civil (com dados confiáveis), visando dar continuidade às mudanças propostas.

Arelaro (1992), referindo-se ao Ciclo Básico de São Paulo, argumenta que esta proposta “desestrutura” positivamente a seriação tradicional e colabora para a

construção de uma escola mais democrática. Duran (1990, p. 19), também referindo-se ao CBA de São Paulo, destaca que a reprovação nas séries iniciais (e em todo o ensino fundamental) não se resolve com a promoção automática, “ainda que o fato de se conseguir que as crianças permaneçam um ano mais na escola, sem reprovação, por si só, seja positivo”.

Experiências de promoção automática no Brasil

Foram diversas as experiências já desenvolvidas ou em desenvolvimento com a promoção automática. Para este estudo selecionou-se experiências que foram ou estão sendo desenvolvidas em redes estaduais de ensino, visto atingirem uma abrangência maior.

Organização em níveis – São Paulo (1968-1972)

Em 1968, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou a chamada reforma do ensino primário (Ato nº 306, de 19/11/68) que compreendia, em suas alterações principais, a modificação na seriação do ensino, eliminando a reprovação do aluno entre a 1ª e 2ª séries (nível I) e entre as 3ª e 4ª séries (nível II). A promoção de um nível para outro dar-se-ia mediante o alcance dos mínimos fixados nos programas de ensino.

Segundo Ambrosetti (1989, p. 29), a reforma foi recebida com desconfiança pelo magistério, e à medida que as mudanças se efetivaram, a desconfiança se transformou em resistência e rejeição. A eliminação da retenção ao final do primeiro ano letivo “provocou um acúmulo de classes de 2º ano nas escolas, já que a retenção se transferiu para o final do nível e a concentração de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nas chamadas classes lentas ou 2º ano de ‘mentira’, sem que fosse dada aos professores que assumiam as classes orientação necessária para o trabalho com esse alunos”.

Segundo Arelaro (1988, p. 265), apesar do Ato 306/68 nunca ter sido expressamente revogado, em 1972, a organização em níveis deixou de existir. A autora aponta as razões: o grupo favorável à medida “caí” no início de maio de 1970, sob a suspeita de “subversivos” e a alegação

de que a Lei nº 5.692/71 dispunha sobre a organização do currículo em séries anuais. A proposta da promoção automática ressurgiu no sistema estadual paulista, com a implantação do Ciclo Básico, em 1984.

Sistema de avanços progressivos – Santa Catarina (1970-1984)

O Sistema de Avanços Progressivos (SAP) foi implantado na 1ª e 5ª séries, a partir de 1970 na rede estadual de ensino de Santa Catarina, atingindo gradativamente todo o sistema de ensino de 1º grau do estado. Tal implantação foi considerada como demagógica, visando solucionar problemas “estatísticos” e não os educacionais (Arelaro, 1988, p. 242). Segundo Auras (1988, p. 165), o SAP foi imposto sem as reais condições de propiciar seu funcionamento (salas de aula com menor número de alunos, material didático, maior tempo de permanência do aluno na escola, melhores condições de trabalho), servindo para “garantir a deterioração do ensino em nossas escolas públicas. Os alunos eram promovidos automaticamente para as séries seguintes. Deste modo, alunos praticamente não-alfabetizados concluíam a 1º grau”.

As principais pesquisas que avaliaram o SAP constataram que a reprovação apenas diminuiu (em 1966, a taxa média de reprovação nas 8 séries foi de 32,44% e em 1979 foi de 12,89%) e a evasão ficou ainda mais alarmante (em 1966, a taxa média das 8 séries foi de 4,82% e em 1979 foi de 9,65%) (Dutra et al., 1984). Sena e Medeiros (1984) apontam que muitos professores demonstravam desconhecer as características e abrangências do referido sistema de avaliação. Em outubro de 1984, durante a realização do Congresso Estadual de Educação – 1985-1988, foi quase unânime a exigência do fim daquele sistema.

Bloco Único – Rio de Janeiro (1979-1984)

No Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, adotou-se o Bloco Único na rede estadual, instituindo-se a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar uma maior permanência da criança na escola e permitir maior tempo para que o aluno pudesse completar sua alfabetização. No Rio de Janeiro também não foram

tomadas outras providências de formação de pessoal, melhoria das condições de trabalho e capacitação de professores. Foi extinto em 1984, ainda que as classes de alfabetização e as de 1ª série tenham, na prática, formado um “bloco”, instalando-se a prática de dois anos para a 1ª série e, portanto, de nove anos para o 1º grau.

A partir de 1993, o Bloco Único foi novamente implantado, abolindo a seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do 1º grau. A implantação dessa medida não agradou a maioria dos professores. Segundo uma pesquisa realizada para o jornal *O Globo*, pelo Programa Interuniversitário de Pesquisas e Demandas Sociais (Prodeman), 54% dos professores manifestaram-se contrários, 22% a favor com reservas e 14% francamente favoráveis (“Da temeridade...”, 1993).

Estas experiências mostram que a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para seu êxito, agravando o problema ao invés de solucioná-lo. Os pontos comuns nessas experiências foram a ausência de discussão prévia com os professores, insuficientes estratégias de capacitação docente, o não oferecimento das condições necessárias. Em relação ao trabalho pedagógico, percebe-se, em todas elas, dificuldades dos professores com classes muito heterogêneas, indicando que este aspecto é fundamental, devendo ser levado em conta na implantação de propostas com promoção automática. A resistência dos professores ocorreu nas três experiências, apontando que o “reformismo autoritário”, sem negociação com os professores e demais profissionais da educação constitui-se um entrave para o êxito das mesmas. Os resultados negativos e as falhas ocorridas nestes projetos citados parecem não ter sido considerados nas experiências atuais. A implantação da proposta do CBA em vários estados tem repetido falhas e equívocos.

Ciclo Básico de Alfabetização (CBA): uma combinação da promoção automática com outras estratégias

Com as eleições para os governos estaduais em 1982, ocorreu a vitória das oposições em dez estados brasileiros, entre

eles São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro. Esse fato produziu mudanças na política educacional desses estados, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Nesse contexto, grupos políticos e educadores progressistas assumiram importantes cargos nas instâncias mediadoras ou nelas passam a interferir de forma mais intensa.

Comprometidos com o discurso da “mudança” na Educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino, esses governos tentam implantar medidas inovadoras na escola pública. Foi no bojo do compromisso com tais mudanças que o Ciclo Básico surgiu como medida democratizante em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), existindo muitas semelhanças entre essa proposta nos referidos estados. Em síntese, a proposta do Ciclo Básico nesses estados, consistiu em:

- eliminar a reprovação no final do primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo;
- mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;
- possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta;
- alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística, Psicologia.

Tal como as demais políticas educacionais, nem sempre o desenvolvimento de Ciclo Básico nesses estados foi estável, sendo afetado pela descontinuidade das políticas, ausência de condições para sua plena realização, obstáculos impostos pela burocracia, fragilidade nos mecanismos de avaliação de sua eficácia, etc.

O Ciclo Básico de São Paulo e o de Minas Gerais foram, em diferentes contextos, avaliados pelos respectivos órgãos responsáveis pela proposta. Além disto, o Ciclo Básico de São Paulo já foi objeto de análise em, pelo menos, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado (Ambrosetti, 1989; Nébias, 1990; Silva, 1990; Marques, 1991; Andrade, 1992;

Bonel, 1993; Cruz, 1994) e o de Minas Gerais, de três dissertações de mestrado (Alencar, 1989; João, 1990; Barbosa, 1991).

Em São Paulo, o Ciclo Básico foi implantado a partir de 1984, atingido apenas as duas séries iniciais. Apesar da trajetória oscilante e de um desenvolvimento desigual, as mudanças colocadas pelo Ciclo Básico resultaram numa melhoria de 10% nos índices de promoção. A partir de 1988, foi instituída a jornada única de trabalho docente e discente, aumentando a permanência de diária para seis horas-aula para os alunos do Ciclo Básico, oferecendo melhores condições de trabalho. Algumas conclusões podem ser retiradas dos estudos que avaliaram o Ciclo Básico em São Paulo. Nébias (1990) conclui que o Ciclo Básico, representou um avanço na democratização do ensino, ainda que esse avanço tenha ficado aquém das expectativas das entidades de classe, dos profissionais da rede, do nível de qualidade de ensino que os alunos têm direito e aquém do que o estado deveria ter conseguido. Para Bonel (1993), o Ciclo Básico, ao contrário de promover a integração, propiciou a segmentação, inclusive da avaliação dos alunos, havendo ausência da prática de avaliação. Além disso, observou-se uma maior permanência dos alunos na rede, embora não tenha alcançado plenamente seus propósitos.

Em Minas Gerais, o Ciclo Básico foi implantado a partir de 1985, seguindo processo similar ao adotado em São Paulo. Em 1987, a Secretaria de Educação lançou um documento intitulado *Síntese Inicial do Relatório de Avaliação do CBA e Proposta de Encaminhamento*, destacando que, apesar das inúmeras ações desencadeadas em 1985-1986, as escolas ainda não haviam entendido o significado social e pedagógico do trabalho de alfabetização proposto. A nova avaliação, realizada em 1989, abrangendo os quatro anos do Ciclo Básico, apontou que a Secretaria de Educação, a despeito de reconhecer a grande defasagem existente entre a proposta inicial e sua operacionalização, julgava benéfica a sua continuidade. Antes da implantação do CBA, a taxa de reprovação em Minas Gerais (1ª série) era da ordem de 50%, baixando para cerca de 20% após o CBA; na 2ª série, a repetência era de cerca de 3%, subindo para a faixa de 40% a 45% após a implantação (Silva, Davis, 1993, p. 21). Percebe-

se ganhos em relação aos índices da 1ª etapa, mas também o fenômeno do “adiamento da reprovação” do final da 1ª série para o final do CBA. Alencar (1989), analisando a avaliação do CBA, realizada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, nas escolas estaduais de 1º grau, relatada no documento: *Ciclo Básico de Alfabetização: Avaliação 1985-1986*, constatou que a avaliação do CBA atendeu plenamente sete dos quinze padrões de qualidade metodológica e, parcialmente, os padrões restantes. Constatou ainda que o processo de implantação, implementação e assimilação da proposta do CBA revelou-se insuficiente.

No Paraná, a implantação ocorreu em 1988 e 1989 em algumas escolas da rede estadual e de redes municipais, atingindo, a partir de 1990, a totalidade das escolas estaduais. Contou, na fase de sua implantação, com a assessoria de técnicos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. As intenções do CBA, expressas nos documentos e atos oficiais eram: reverter o “fracasso escolar” nas séries iniciais; iniciar um amplo processo de reorganização da escola pública; implantar metodologias inovadoras no processo de alfabetização, incorporando avanços das diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a concepção mecanicista e metodologias tradicionais que orientavam o processo de alfabetização; e ainda mudar o enfoque da avaliação, buscando a superação do sistema de avaliação de provas, notas e exames.

A partir de 1994, 123 escolas do Paraná implantaram o CBA de quatro anos, instituído pelo Decreto nº 2.325, de 25/5/93, que reuniu quatro séries iniciais em um único “continuum”, com possibilidade de reprovação apenas no final da 4ª série. De forma progressiva, pretende-se atingir a totalidade das escolas estaduais. Esta extensão do CBA para quatro anos, no entanto, não foi precedida de uma avaliação do CBA de dois anos com relação ao impacto que gerou nos índices de aprovação, retenção e evasão; com relação à garantia das condições necessárias e previstas nos atos legais; opinião dos professores; dificuldades para sua consolidação, etc.

Analisando-se alguns dados da rede estadual – total do estado, percebe-se que a aprovação do período pós-CBA (1991-1992), comparada com os do período pré-CBA (1986-1987), diminuiu 1,1%, a repro-

vação elevou-se 2,4% e a evasão diminuiu 1,3%. Um impacto positivo pode ser percebido comparando-se os dados da 1ª série (pré-CBA) com a 1ª etapa (pós-CBA): a aprovação elevou-se 31%. Este impacto tem sido apontado como um aspecto positivo do Ciclo Básico pois, em tese, elimina a possibilidade de reprovação no início da escolaridade. Por outro lado, a tentativa de reunir as duas séries iniciais num “*continuum*” único, não se efetivou na maioria das escolas.¹

Observa-se também no Ciclo Básico do Paraná outros problemas, tais como:

a) ruptura com a proposta do “*continuum*” de dois anos, com a “reprovação camuflada” de alunos (que retornam à etapa anterior por falta de domínio de conteúdos básicos);

b) a prática do remanejamento de alunos (recomposição de turmas), quando o CBA propõe a permanência e continuidade de professores e alunos nas etapas do Ciclo Básico. A busca da “homogeneização” das turmas revela a dificuldade de atendimento de níveis diferenciados dos alunos (heterogeneidade), associados a algumas condições, às vezes adversas, das escolas públicas (classes numerosas, número insuficiente de professores, de materiais didáticos, etc.);

c) cursos de capacitação que nem sempre atendem as necessidades concretas dos professores;

d) adoção, pelo governo estadual, de medidas antagônicas ao CBA, tais como a municipalização do ensino das séries iniciais; pouca ênfase na consolidação do Currículo Básico formulado de 1988 a 1990; contratação de professores temporários; rotatividade de professores; diferenciação salarial entre professores temporários (CLT) e efetivos.

A proposta do CBA nesses três estados, tal como foi concebida/gestada, pode ser considerada coerente e positiva, porém, muitas dificuldades encontradas para o seu pleno êxito, tem sido morosamente processadas e resolvidas. No plano pedagógico, as mudanças ocorridas nesses estados constituíram-se, inegavelmente, em avanços importantes na busca/consolidação de uma prática transformadora na alfabetização.

A promoção automática, em sua versão atualizada no CBA desses estados, é complementada com referencial teórico

para a prática pedagógica, com medidas auxiliares (estudos complementares para alunos que necessitam de maior tempo para apropriação de conteúdos; jornada única e hora de trabalho pedagógico – em São Paulo; renovação das propostas curriculares; capacitação de professores etc.). Estas condições atuais trazem novo sentido à promoção automática, retirando o caráter de medida isolada e pontual. Algumas dificuldades ainda permanecem: fragmentação do processo de “capacitação” de docentes, resistência dos professores à proposta, dificuldades no atendimento da heterogeneidade das classes, desempenho insuficiente de muitos alunos, fragmentada organização do trabalho pedagógico nas escolas (ausência de trabalho coletivo e planejamento conjunto, projetos globais, intervenções sistemáticas e planejadas). Apesar dos esforços, a reprovação não foi eliminada no final do CBA (“adiamento da reprovação”) e a promoção automática trouxe novas dificuldades, novas necessidades, novos desafios a serem enfrentados.

Implicações e possibilidades

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito, estímulo à evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema). Se de um lado, entende-se que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema; por outro, a instituição da promoção automática como *medida isolada e sem a garantia de condições adequadas*, gera outros problemas, talvez maiores do que aqueles para cuja solução foi empregada. Entre as implicações positivas destacam-se as seguintes:

a) cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;

b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos (principalmente quando implantadas nas quatro séries iniciais), contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do 1º grau, ampliando

¹ Trabalhos posteriores à elaboração deste estudo apresentam maiores dados a respeito do Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná (Mairnades, 1995a, 1995b).

as possibilidades de acesso à escolaridade obrigatória de 8 anos;

c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola. Pode ocorrer, ao contrário, maior concentração de alunos nas séries nas quais é permitida a reprovação;

d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;

e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir as condições adequadas;

f) implica mudanças na mentalidade e atitudes dos docentes;

g) implica igualmente uma mudança na mentalidade dos pais que deixariam de se preocuparem apenas com a aprovação, passando a se preocuparem também com o conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola.

Entre as possíveis implicações negativas, pode-se apontar:

a) mudando um sistema que convencionalmente produz o fracasso para 100% de êxito no que se refere à reprovação, pode-se questionar se a solução não será apenas formal, diminuindo ainda mais a qualidade do ensino (principalmente pelo descompromisso evidente das políticas educacionais com a qualidade do ensino);

b) considerando-se ainda que a promoção automática pode resolver formalmente o fracasso escolar (índices de reprovação), mas não o problema real – o da aprendizagem dos alunos – pode-se questionar se a identificação tardia do fracasso da medida não prejudicará os alunos. Conjunturalmente, torna-se necessário garantir a aprendizagem efetiva dos alunos para que a promoção formal corresponda à promoção real. “Em nenhum sentido a promoção automática pode conspirar contra a qualidade da educação” (Díaz, 1987);

c) no interior das escolas poderão ser criados subterfúgios para reter alunos, ainda que a medida seja da promoção. Isto torna-se inevitável se o coletivo dos professores não concretizar, na prática escolar, as mudanças que a promoção automática requer.

As possibilidades

Transformação das práticas avaliativas

Os modelos e concepções de avaliação (formal e informal) que têm inspirado as práticas escolares podem ser considerados como aspectos que incidem sobre o fracasso escolar (reprovação, evasão e inadequação da trabalho pedagógico). Em muitas escolas ainda, as práticas avaliativas têm um sentido estreito e um caráter meramente quantitativo, baseado em provas e notas, constituindo-se um instrumento escolar autoritário, repressivo e discriminador. Este modelo de avaliação, baseado na nota, tem garantido a manutenção da “ordem institucional”, da “ordem” na sala de aula, o controle do grupo e o exercício inquestionável do poder do professor.

A promoção automática impulsiona para a transformação das práticas avaliativas, assim como cria a necessidade de se rever parâmetros e critérios de promoção. Questionando a lógica vigente, a promoção automática pode fazer da avaliação um espaço de reflexão crítica e participativa sobre o desenvolvimento dos alunos, assumindo um caráter dinamizador de mudanças, pois:

- implica uma mudança no objeto de avaliação, na qual são avaliados os alunos, professores, o processo pedagógico e a própria organização institucional;

- permite que a avaliação assuma concretamente sua função diagnóstica, identificando a tempo os problemas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fundamentando propostas de ação, planos de recuperação e intervenção;

- muda seu foco de atenção e utilização não somente para a promoção, mas principalmente para diagnosticar a efetividade dos métodos de ensino. Passa a ser efetivamente incorporada ao processo de ensino e aprendizagem;

- pode transformar os atuais sistemas de avaliação (baseado no quantitativo) num sistema que motiva o desejo de superação, o entusiasmo pelo saber, a alegria de estudar e aprender. Zafra (1987, p. 46), referindo-se ao processo de promoção automática implantado na Colômbia em 1987, diz que “O novo sistema de avaliação deve ori-

entar-se na busca de uma nova consciência sobre a atividade do estudante, do educador, do pai de família baseada na responsabilidade e na participação coordenada para gerar uma nova atitude em busca das necessidades da comunidade”;

- permite a criação de novos meios e procedimentos para a comunicação dos resultados aos pais e alunos e de registro do processo de aquisição do conhecimento.

Transformação das concepções e práticas escolares

A promoção automática pode propulsionar mudanças qualitativas na educação, uma vez que questiona e exige transformações radicais na escola, sua organização de tempo e espaço, programas e atividades, relações com o poder e com o saber. Esta medida:

- implica o despojamento de costumes e práticas já arraigadas no trabalho docente. Ao fazer “*explícita opção pelos alunos*” expressa manifesta confiança no potencial dos mesmos e possibilidades dos professores na promoção do desenvolvimento de seus alunos;

- valoriza o aluno como centro (seu ritmo, seu potencial) e a aquisição do conhecimento como finalidade principal da escola;

- elimina da cultura escolar a idéia do fracasso do aluno, uma vez que todos serão promovidos e o trabalho pedagógico deve garantir a domínio do conhecimento;

- pode influenciar transformações das relações professor/aluno(s) de autoritárias e verticais, centradas no desempenho docente – em relações horizontais, dialógicas, baseadas no reconhecimento pessoal;

- suscita mudanças que dêem novas dimensões à função social, política e cultural da escola, fazendo das práticas pedagógicas um novo espaço de relações socioculturais.

Portanto, é a prática pedagógica, baseada na consciência do professor, na vontade de transformar e na decisão coletiva, que poderá demonstrar que a medida serve para provocar as mudanças qualitativas há tanto esperadas. A competência docente, conforme demonstra Cardoso (1991) pode ser gestada através da organização do trabalho escolar, onde os professores não atuam isoladamente.

O professor: elemento central para o êxito da promoção automática

Qualquer mudança educativa não se consolida apenas através de atos legais. As leis, por elas mesmas, não mudam a realidade nem transformam as instituições. As políticas decretadas, decididas de forma vertical, sem prévia e ampla discussão com os agentes que as dinamizarão no cotidiano da escola, dificilmente conseguem efetivar-se. A instituição da promoção automática, ainda que apenas nas duas séries iniciais do 1º grau, requer um intenso trabalho de formação contínua do magistério que seja menos dogmático e impositivo, sem o caráter fechado e acabado que tem caracterizado o processo de capacitação docente, mas gerando reflexões e questionamentos sobre o trabalho pedagógico e as práticas avaliativas. É possível que, colocados frente a um processo de discussão e apropriação reflexiva das mudanças propostas, os professores manifestem menor rejeição à promoção automática e mudem de atitude. Isso, porém, poderá ocorrer somente com a mudança das estratégias de capacitação.

Por outro lado, o magistério pode aproveitar a promoção automática para questionar o fracasso escolar, a eficiência do sistema, os conteúdos curriculares, o sentido da escola, o papel do professor e sua formação, as práticas avaliativas tradicionais e ensaiar outras formas de avaliação, alternativas para o trabalho pedagógico e exigir o cumprimento de reivindicações (históricas) do movimento docente e necessárias para a educação.

A operacionalização desta medida não é tarefa fácil, uma vez que coloca em questão costumes tradicionais, normas disciplinares e concepções de trabalho pedagógico bastante arraigadas. A deserialização, ou organização por ciclos, requer novas iniciativas, busca de novos procedimentos pedagógicos e superação de velhos esquemas.

A promoção automática vem também ampliar a heterogeneidade nas classes, o que implica na implementação de modelos distintos de ação e planejamento de estratégias didáticas que atendam aos diferentes níveis dentro da classe. Ainda que a concepção de *interações sociais* na sala de aula aponte para o potencial das diferentes estratégias de pensamento e ação

dos alunos, a sua incorporação à prática pedagógica é ainda lenta e reduzida. Tor-na-se necessário investir na investigação e formação contínua de professores para essa nova realidade.

Condições necessárias

A instituição da promoção automática demanda uma série de condições, a fim de que não se torne uma medida apenas formal:

a) exigências de ordem estrutural: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior permanência de alunos na escola, número menor de alunos nas salas de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, uso produtivo do tempo escolar, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhores salários), financiamento de pesquisas, consistentes projetos de formação contínua;

b) exigências de compreensão: torna-se necessário o aprofundamento da compreensão de uma série de conceitos e práticas (práticas avaliativas, trabalho pedagógico, conteúdos curriculares);

c) compromisso efetivo do governo em garantir as condições necessárias, realizar avaliações permanentes, sensibilizar os diversos escalões para as mudanças do sistema, bem como garantir espaço de relações mais democráticas em todos os níveis dos órgãos educacionais e no processo de formação contínua.

Conclusões

A promoção automática é uma po-lêmica internacional. Na América Latina,

apesar de sua implantação em diversos países (Panamá, El Salvador, Venezuela, Equador, Costa Rica, Colômbia, Chile, Bra-sil), percebe-se restrito conhecimento acumulado sobre essa modalidade, assim como a sua implantação não foi ainda su-ficientemente avaliada. Os estudos e pes-quisas sobre a promoção automática na América Latina consideram que sua im-plantação sem garantia de condições ne-cessárias, não resolve o problema, mas apenas o adia.

O que parece evidente, a partir da re-visão de alguns estudos e das experiênci-as brasileiras é que o problema da repro-vação e do fracasso da escola não pode reduzir-se a medidas administrativas rela-cionadas com o sistema de promoção, como assinala Haddad (apud Rojas Rubio, 1992, p. 77) “promover ou não promover não é o problema. O verdadeiro problema é como melhorar o nível dos alunos de bai-xo aproveitamento e em última instância como evitar a reprovação”.

Para atingir êxito, a promoção automá-tica não pode ser um elemento *isolado e pontual*, mas integrar um projeto educaci-onal *mais amplo e consistente*, com a defi-nição de conteúdos curriculares, garantia de condições básicas a todas as escolas, consistentes estratégias de formação con-tínua, valorização dos profissionais da edu-cação, democratização em todos os níveis do sistema educacional, capazes de afetar a escola em seu conjunto, de modo espe-cial, no que se refere às estratégias de en-sino e práticas de avaliação e promoção. Se favorável é a tese, complexa é a sua aplicação prática. Com ou sem estratégias de promoção automática, ainda sente-se a ausência de um projeto pedagógico, que pensado a longo prazo, seja adequado às condições que reclama a educação dos setores populares.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, Rita Maria de Mello. *Análise da avaliação do ciclo básico de alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- AMBROSETTI, Neusa B. *Ciclo básico : o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- ANDRADE, Irene Rodrigues de. *Ciclo básico* : da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ampliação do período de alfabetização na séries iniciais : o ciclo básico em São Paulo : algumas considerações. *Idéias*, São Paulo, n. 1, p. 53-55, 1992.
- _____. *A ex(tensão) do ensino básico no Brasil* : o avesso de um direito democrático. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- AURAS, Marli. Considerações sobre a participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1985/1988) e a resposta do aparelho governamental a esse plano. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 159-189, jul./dez. 1988.
- BARBOSA, Elisa de Oliveira. *O ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais* : o risco da fogueira. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- BONEL, Mônica Maia. *O ciclo básico* : um estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília : MEC, 1994.
- CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- DA TEMERIDADE à mistificação. *O Globo*, Rio de Janeiro, 5 fev. 1993. Opinião.
- DIAZ L., Carlos. Promoción con calidad. *Educación y cultura*, Bogotá, n. 13, p. 33-35, dic. 1987.
- DURAN, Maria Claret G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do ciclo básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 95/96, p. 19-24, jul./out. 1990.
- DUTRA, Alzira H. et al. O avanço progressivo : uma proposta de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 1, n. 1/2, p. 10-110, 1984.
- EDUCACIÓN Y CULTURA. Revista del Centro del estudios y investigaciones docentes de la Federación Colombiana de educadores. (Promoción automática). Bogotá, n. 13, dic. 1987.
- FLETCHER, P., RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de 1º grau no Brasil hoje. *Em aberto*, Brasília, v. 6, n. 33, jan./mar. 1987.
- JOÃO, Maria Helena Soares. *O ciclo básico de alfabetização em Belo Horizonte* : a intenção e a realidade. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e planejamento*, São Paulo, v. 3, p. 15-34, jul. 1959.
- MAINARDES, Jefferson. *Ciclo básico de alfabetização* : da intenção à realidade. Campinas, 1995a. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Ciclo básico de alfabetização* : da intenção à realidade. *Trajetos*, Campinas, v. 2, n. 7, p. 39-51, dez. 1995b.

- MARQUES, Waldemar. *O ensino público estadual na grande São Paulo : o ciclo básico em questão*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- MUÑOZ, C., LAVIN, S. Estrategias para mejorar el acceso a la educación primaria y la permanencia en la misma. In: MUÑOZ, C. *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. Santiago, Chile : CIDE, 1988.
- NÉBIAS, Cleide. *O ciclo básico e a democratização do ensino : do discurso proclamado às representações*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Estratégico : expansão e qualidade do ensino de 1º grau no Estado do Paraná – diagnóstico educacional*. Curitiba : SEED, 1992.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- ROJAS RUBIO, Manuel V. Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 25, p. 73-95, 1992.
- SENA, Guiomar O. de, MEDEIROS, Nina Rosa L. O sistema progressivo e suas conseqüências no Estado de Santa Catarina. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 1. n. 1/2, p. 111-174, 1984.
- SHIEFELBEIM, E., SIMMONS, J. *Los determinantes del rendimiento escolar : reseña de la investigación en los países del Tercer Mundo*. IDRC, 1978.
- SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 7, p. 5-44, jan./jul. 1993.
- SILVA, Zoraide Inês Faustiononi da. *Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo : um estudo em quatro escolas*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo.
- TEDESCO, Juan C. Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, Santiago, 1981.
- ZAFRA, David C. Promoción automática en primária : mejoramiento de la calidad... o de inversión? *Educación y Cultura*, Bogotá, n. 13, p. 45-47, dic. 1987.

Recebido em 25 de junho de 1998.

Jefferson Mainardes, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor assistente do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Além da docência em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), desenvolve projeto de extensão universitária na área da leitura na escola.

Abstract

It has been analysed automatic promotion in Brazil, with the following basis: a) different ideas analysed in published works and b) first experiences and actual Basic Cycle of Alphabetize (the first years of a child's Elementary School Literacy). It has been showed possibilities, implication and necessary conditions to the achievement of this proposal in the Brazilian educational system.

Key-Words: automatic promotion; basic cycle of alphabetize; educational policy.

Custos da educação infantil:

o caso de duas instituições do Distrito Federal*

Alberto Merchede

Apresenta os resultados de pesquisa sobre o custo direto de funcionamento de duas instituições de educação infantil situadas, respectivamente, no Plano Piloto de Brasília e numa cidade-satélite do Distrito Federal, sendo uma delas mantida parcialmente pelo poder público e pela comunidade e a outra uma instituição privada (comunitária). Apresenta, também, os custos indiretos para as famílias, calculados com base numa amostra aleatória. A metodologia utilizada baseia-se na metodologia para cálculo do “custo direto de funcionamento das escolas de ensino fundamental”, com aplicação inclusive em nível internacional. O resultado é apresentado em termos de custo/aluno/ano e custo/aluno/mês, em parcelas relativas aos itens de custo: pessoal, material de consumo, material permanente, imóvel, outros e custo para as famílias. O estudo compara os resultados das instituições entre si; confronta-os com o perfil de renda dos pais dos alunos e com os preços praticados no mercado pelas instituições

privadas de educação infantil e apresenta, a título de exercício, seis situações simuladas. Concluindo, mostra que é possível combinar eficiência e qualidade para atingir os objetivos educacionais.

Palavras-Chave: educação infantil; custos da educação; qualidade do ensino.



* Este trabalho é uma condensação da dissertação de mestrado em Educação, defendida em 4 de junho de 1998, na Universidade Católica de Brasília (UCB).

Introdução

Muitas vezes confundida com gastos, a noção de custos, nas sociedades atuais, está presente no cotidiano. É comum ouvir-se falar em minimização de custos, redução de gastos ou racionalização das despesas. Na verdade, a idéia pode nem sempre estar errada, mas pode estar incompleta. De nada adianta, ou pouco adiantaria reduzir-se os custos em prejuízo da qualidade. O que se deseja, isso sim, é produzir a mesma coisa de forma mais barata.

Particularmente no caso da educação, a necessidade de se conhecerem os seus custos é de fundamental importância. Entre as utilidades do estudo de custos na educação, Marques (1995, p. 352-355) destaca as seguintes: a) Para o processo de planejamento, em particular na elaboração dos orçamentos. “Não se sabe o que se quer nem por que se quer e muito menos *quanto vai custar*” (grifo nosso); b) Como

instrumento, para aumentar a visibilidade à frente: quanto vai custar o que estamos fazendo hoje. Para isso, é necessário que se conheçam os custos. Não é suficiente conhecer apenas as despesas.

O objetivo principal do presente trabalho é apresentar o cálculo do custo direto de funcionamento da educação infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade (primeira etapa da Educação Básica), e o custo adicional para os pais, por intermédio de dois estudos de caso, relativamente a duas instituições situadas no Distrito Federal. O custo é calculado por aluno e, em termos de unidade de tempo, por ano (e também por mês), que são as unidades que permitem comparações, ou seja, se prestam com maior facilidade a servir de denominador comum. Os levantamentos foram feitos, portanto, em termos de custo/aluno/ano e custo/aluno/mês, utilizando como referencial o número de alunos matriculados, separadamente na creche e na pré-escola, que são os dois segmentos onde as instituições escolhidas atuam.

O direcionamento do foco de nossos estudos para o primeiro segmento da educação decorre da importância desse segmento no contexto educacional da sociedade e também do fato de não termos informações, diante da literatura consultada, de estudos de custos da educação infantil. São inegáveis os benefícios sociais da educação infantil, incluindo desde a função custodial até aspectos relacionados com a saúde, a alimentação e, sobretudo a educação, não só no que diz respeito à formação de atitudes, mas também como base para o ensino fundamental.

Com relação aos benefícios sociais, vale destacar constatações feitas, por meio de estudo realizado no México (*The World Bank*, 1993, p. 47), que a educação precoce aumenta as habilidades de desempenho escolar, contribui para que a matrícula escolar ocorra na idade própria, reduz a repetição no primário e, também, melhora o desempenho global acadêmico. Esse impacto benéfico foi verificado em especial entre os grupos tradicionalmente menos favorecidos, tais como meninas e crianças das camadas rurais, indígenas e socioeconômicas inferiores. Ainda segundo a mesma fonte, outro estudo, realizado na Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia e Brasil, reforça essa descoberta. Além desses, outro estudo de longo prazo, feito nos



Estados Unidos, verificou que as crianças com educação infantil precoce têm mais possibilidade de completarem a escola média e é menos provável que sejam beneficiárias de seguro social, que defrontem com problemas legais ou com gravidez na adolescência.

O financiamento da educação infantil

Embora a Constituição de 1988 tenha representado significativos avanços e tenha permitido o lançamento de bases para o estabelecimento de políticas educacionais, o princípio constitucional que assegura a educação infantil como direito a que o Estado tem obrigação de atender não foi acompanhado da definição da fonte própria de recursos (Castro, 1994, p. 33). Com efeito, além de a educação infantil não constar como obrigatória ou gratuita, não foram indicadas as origens dos recursos específicos vinculados.

Inserir-se nessa abordagem a importante discussão analítica entre os custos econômicos e os custos político-sociais. De um modo geral, todos concordam com que se devam ampliar as ofertas de educação (com qualidade) e destinar-lhes maiores parcelas de recursos. No entanto, quais as ofertas específicas de educação que devem ser maximizadas e quais não devem? Como repartir os recursos disponíveis entre os diversos níveis da educação? O estabelecimento de prioridades políticas, nos moldes utilizados no planejamento político-estratégico, pode constituir-se balizador das dimensões das necessidades de recursos.

Gomes (1994, p. 16) compara com uma arena os processos decisórios sobre recursos financeiros em geral. O autor menciona em particular os paradigmas político e do processo organizacional para explicar os processos decisórios. Conforme o primeiro paradigma, os atores, localizados em diferentes posições do governo, se envolvem em jogos simultâneos, hierarquicamente superpostos. As decisões e ações emergem desses jogos como resultantes políticas, ou seja, como produtos de compromissos, conflitos, confusões de altos funcionários com interesses e influências desiguais. Já o segundo paradigma, o do processo organizacional,

concebe o governo como uma constelação de organizações frouxamente articuladas, em cujo topo se situam os líderes governamentais. Estes têm como critério de escolha as rotinas existentes para as organizações empregarem suas capacidades.

Por outro lado, os governantes, conforme a teoria da escolha pública nos orçamentos, são unidades que visam ao seu próprio bem-estar, com uma agenda diferente daquela da sociedade. Políticos e burocratas procuram maximizar seu próprio bem-estar, mesmo que saibam o que a sociedade prefere. Os grupos de interesse, que com eles interagem, fazem jus ao nome e tratam, antes de tudo, de si próprios (Gallagher, 1993, apud Gomes, 1994, p. 16).

Conforme Gomes e Amaral Sobrinho (1996, p. 11), a depender dos atores e do seu grau de participação política, os critérios e resultados da alocação de recursos serão diferentes. Desse modo, as relações muito assimétricas de poder tornam o setor social menos protegido, precisamente porque as despesas públicas em educação, saúde e saneamento tendem a atender a grupos menos vocais da sociedade.

Segundo Kramer (1993, p. 18), para que o reconhecimento constitucional da obrigação do Estado de oferecer creche se transforme em realidade, é necessário haver legislação e recursos específicos, estabelecidos não só pela LDB, mas também pelas Constituições estaduais. Mesmo assim, a definição legal das fontes de recursos ainda não garante o cumprimento da distribuição. Segundo Castro (1994, p. 34), sabe-se que a vinculação de recursos e sua aplicação exclusiva na educação não têm sido cumpridas com rigor. Por isso mesmo, Romão (1994, p. 70) apresenta-se como grande aliado da educação brasileira neste final de século, no sentido de buscar a reversão desse quadro, o Ministério Público, na medida em que ele exerce seu papel, zelando pelo cumprimento da legislação.

Os dados revelam que, no que concerne ao bem-estar social, a forma de atuação predominante é por meio de convênios estabelecidos entre órgãos públicos e entidades não-governamentais que se constituem meio alternativo de financiamento da educação. Na área da educação pré-escolar, o recurso a entidades não-governamentais é justificada não só pela neces-

sidade de baixar custos e buscar maior eficiência, mas também por intermédio de um discurso que valoriza a participação da população (Campos, 1988, p. 19).

No caso das pré-escolas, as redes municipais têm apresentado um expressivo crescimento (Campos et al., 1995, p. 104). Para as autoras, a atuação diversificada e paralela dos órgãos que se ocupam de creches e pré-escolas se reflete na qualidade do atendimento. Quando vinculadas ao sistema regular de ensino, há maior garantia quanto a uma qualificação mínima do pessoal, o que não ocorre com a maioria das creches conveniadas com órgãos de bem-estar. Nessas, a ênfase costuma focalizar a segurança, a higiene e a alimentação.

Por outro lado, mecanismos de repasse de recursos públicos para entidades filantrópicas ou comunitárias têm ensejado a instalação de inúmeras redes de atendimento, que se cruzam nas várias instâncias governamentais. Afirmam as autoras, com base em diagnósticos, que esse paralelismo tem provocado desperdício de recursos.

Todas as dificuldades de busca de fontes alternativas de financiamento para a educação infantil, de aparelhamento das creches e pré-escolas e outras, associadas, no caso das instituições comunitárias de algumas metrópoles, apontam para a necessidade de definição de critérios mínimos, em nível nacional aplicáveis à constituição, equipamento e funcionamento de creches e pré-escolas. Defende-se a manutenção dos convênios sob o argumento de que as entidades privadas conseguem oferecer os mesmos serviços que a rede pública, com custos muito mais baixos. Seria interessante que isso fosse pesquisado, considerando os custos das respectivas máquinas burocráticas (idem, p. 121-123).

Não se poderia encerrar esta análise sem uma referência às famílias como fonte de financiamento. Geralmente incluídas na comunidade, encontram-se raras pesquisas sobre sua participação no custo total. Por analogia, porém, a participação familiar na cobertura dos custos do ensino primário era relativamente elevada. Já em 1968, segundo estudo realizado com relação ao ensino público na Guanabara (Ávila, Cunha, apud Cunha, 1975, p. 146), 55% dos custos diretos do então ensino primário eram cobertos pelo Estado. Os

45% restantes cabiam às famílias dos alunos, incluindo material didático, aulas particulares, contribuição para a caixa escolar, transporte, alimentação, uniformes, etc. A parcela de 45% dos custos era de Cr\$ 137,08 anuais (em 1968), superando o valor do salário mínimo vigente (Cr\$ 129,60).

Diante disso, os autores concluem que, dado o padrão de vida presumível das famílias que auferem renda em torno do salário mínimo e dado o número geralmente elevado de filhos, pode-se inferir que a parcela do custo direto que lhes cabe é bastante elevada. Convém esclarecer que os autores conceituam como custos diretos (representados pelos referidos 55%) o custeio do ensino propriamente dito, desde a compra do lápis até o pagamento de anuidades.

Custos

Conforme foi dito no início, custos e despesas são usualmente empregados como expressões sinônimas, mas, dependendo da ótica do campo de estudos em que estejam inseridos, os significados divergem substancialmente. Custo, em sentido genérico, é o esforço (que consome energia física ou mental) ou o dispêndio de bens materiais para se obter alguma coisa. O produto pode ser uma obra intelectual (política, literária ou técnica) ou um bem material (que exige trabalho físico, trabalho mental e consumo de outros bens) ou, ainda, uma satisfação física ou espiritual. Quando o custo envolve valor econômico, pode ser medido pelo preço (Franco, 1987, p. 74). Segundo Holanda (1975, p. 225), os custos são considerados como todo e “qualquer sacrifício feito para produzir um determinado bem, desde que se possa atribuir um valor monetário a esse sacrifício”. Correspondem não necessariamente a pagamentos, mas a compensações que devem ser atribuídas aos proprietários dos fatores de produção, devendo algumas vezes ser imputados por não envolverem desembolsos efetivos. Vistos pela ótica da contabilidade, gastos e despesas são usualmente apresentados como sinônimos de custos. Para a economia, “o conceito de despesa se confunde com o de desembolso e nem todo custo se opera mediante saída de dinheiro” (Marques, 1995, p. 355). Visto pelo ângulo da economia, custo sempre significa renúncia a

uma alternativa como resultado de uma ação ou decisão. Por isso, os economistas freqüentemente usam o termo “custo de oportunidade” ou “custo alternativo” em vez de apenas “custo”.

Os custos podem ser definidos – de acordo com o contexto onde vão ser utilizados ou a forma como são apurados – em relação ao horizonte temporal (custo/hora, custo/ano, etc.); à ótica contextual (sob o ângulo da economia, da contabilidade, da educação, etc.); à forma de agregação dos componentes (custo fixo, custo variável, etc.); à agregação do produto (custo/curso, custo/escola, etc.) e assim por diante.

Segundo Castro (1972, p. 32), o critério de demarcação possivelmente mais importante é dado pela distinção entre custo privado e social. Em geral, o custo privado está mais próximo daquele que fornece a contabilidade do que o custo social, embora, segundo o mesmo autor, haja divergências importantes, como, por exemplo, o *shadow-rent* (“aluguel-sombra”) do capital, adiante examinado, que geralmente não é incluído nos custos contábeis. Inclui-se também como custo privado o desembolso ou aumento de despesa da família que manda um de seus membros à escola (Castro, 1973, p. 27; Minas Gerais, 1978, p. 17). Já os custos sociais correspondem à idéia de acréscimo às despesas da sociedade. Teoricamente, deveriam referir-se às despesas adicionais da sociedade decorrentes do processo de educação de um indivíduo: “Os custos sociais englobam os insumos para os quais haveria usos alternativos, no caso de a sociedade não destiná-los à educação” (Minas Gerais, 1978, p. 17).

Para Castro (1972, p. 32), possivelmente a visão mais clara de custo social é dada pela idéia de custo de oportunidade, que é praticamente a mesma coisa. Segundo o autor, implica custo para a sociedade tudo aquilo que tem uso alternativo, isto é, tudo aquilo que poderia estar tendo outra aplicação considerada. A avaliação dos custos, segundo a idéia de custo de oportunidade, seria dada pelo seu “valor” no uso alternativo. Custo de oportunidade é a renda sacrificada, a renda que o estudante sacrificou para poder estudar (Marques, 1995, p. 356), ou seja, a renda dos indivíduos que optaram por empregar seu tempo útil no estudo.

O conceito de “preço-sombra” (*shadow-price*) parece mais interessante na quantificação dos custos. Numa visão mais abrangente, o “preço-sombra”, segundo Mishan (1976, p. 109-110), é “aquele que o economista atribui a um bem ou fator com base no argumento de que ele é o mais apropriado para a finalidade do cálculo econômico do que o seu preço vigente, se houver”. Na avaliação de um projeto, o economista “corrige” certo número de preços de mercado e, da mesma forma, atribui preços a ganhos e perdas que não têm preços e que se espera que o esquema produza. Pode adicionar algo ao custo de um fator, ou subtrair do custo de um bem, ao considerar alguma deseconomia externa.

A abordagem mais restrita de “preço-sombra”, de acordo com Castro (1972, p. 33), é mais adequado às finalidades deste trabalho. Segundo o autor, “preço-sombra” é definido como “aquele que prevaleceria se o bem ou serviço fosse produzido e vendido em um mercado de concorrência perfeita no equilíbrio de longo prazo”. Em tal mercado, os fatores seriam remunerados de acordo com a sua produtividade marginal, ou seja, os produtos seriam vendidos pelo preço de equilíbrio e os lucros seriam “normais”: “O cálculo do “preço-sombra” consiste na simulação destes preços de concorrência que são, em última análise, os custos sociais”.

Um aspecto de fundamental importância num estudo de custos, ou seja, num estudo que visa a “definir e avaliar a medida do esforço financeiro desenvolvido para a consecução dos objetivos educacionais”, é estabelecer a unidade de análise dessa medida, que é o custo unitário. Em outro enfoque abrangente, “custo unitário de um bem ou de um serviço representa a relação entre o custo de certa quantidade do bem ou serviço e essa quantidade expressa em número de unidades” (Vaizey, Chesswas, 1967, apud Minas Gerais, 1978, p. 19). Ao se examinarem os custos segundo as unidades do produto educacional, tem-se implícita a noção de quantidade desse produto que pode ser representada pelo número de alunos matriculados. Por outro lado, tendo presente que o custo educacional, segundo Castro (1980, p. 52), é uma noção de fluxo e, por conseguinte, tem de ser definido em sua dimensão temporal, naturalmente referindo-se ao intervalo

de tempo no qual se mede o fluxo de dispêndios diretos ou imputados. Em uma escola que funcione continuamente, tanto faz que os custos sejam medidos em termos de horas, semanas, meses, anos ou cursos. A conversão entre unidades de tempo pode ser facilmente obtida. Entretanto, há unidades de tempo mais convenientes do que outras. “A experiência de trabalho na área sugere que o ano e a hora são as unidades mais adequadas para quase todos os casos” Castro (1980, p. 52). No presente estudo serão apresentados custo/ano, com a vantagem adicional de que os orçamentos também são feitos com base anual e custo/mês, para facilitar comparações em que se utilize tal periodicidade.

Outras categorias de custos também muito importantes são os custos diretos e indiretos e fixos e variáveis. Custos diretos, segundo Franco (1987, p. 137), são aqueles que podem ser apropriados diretamente em relação a cada unidade do produto fabricado e os custos indiretos só podem ser apropriados de forma indireta, por meio de critérios específicos. Enfocando de acordo com as especificidades educacionais, Marques (1995, p. 356) define custo indireto como “aqueles que para serem divididos ou apropriados às diferentes unidades de produção dependem de rateios, estimativas e cálculos” (Zymelman, 1973, apud Xavier, Marques, 1986, p. 12). Nele se incluem os custos administrativos correspondentes à administração central do sistema educacional, que vão desde a esfera federal até o funcionário menos graduado lotado num estabelecimento de ensino. Os custos que ocorrem dentro da escola podem ser classificados em diretos e indiretos. Os diretos também são chamados custos de produção. Referem-se diretamente ao processo ensino-aprendizagem e ocorrem, quase exclusivamente, na sala de aula. São aqueles que podem ser atribuídos diretamente ao aluno. Já os custos indiretos, também chamados de custos de administração, referem-se aos ocorridos dentro da escola, mas fora da sala de aula.

Quanto aos custos fixos, tecnicamente são aqueles que não variam com a produção, ou seja, são aqueles que, dentro da unidade de tempo considerada, assumem determinado valor independentemente de, nesse mesmo tempo, a empre-

sa ter um nível maior ou menor de atividade. São os honorários da administração, os aluguéis, os arrendamentos mercantis, os salários e encargos dos funcionários administrativos. Custos variáveis são aqueles que variam de acordo com o volume de atividade, ou seja, aqueles que, dentro da unidade de tempo considerada, têm o seu valor total determinado exatamente como decorrência do nível de atividade da empresa. São as comissões dos vendedores, consumo de matéria-prima, de embalagens e de outros materiais de uso direto na produção, cujo total do custo (consumo ou utilização no processo de fabricação) depende diretamente do nível de produção (Martins, 1986, p. 176; Leone, 1983, p. 303-304).

Segundo Marques (1995, p. 356), para o administrador essa noção de fixo e variável é muito mais importante do que a de custo direto e indireto. O salário do diretor é um custo fixo. De um a 300 alunos, por exemplo, pode permanecer o mesmo. O custo com o servente também o é: de um a 100 alunos pode permanecer o mesmo. Já a merenda escolar é, tipicamente, um custo variável, pois é diretamente proporcional ao número de alunos atendidos. As carteiras também são custo fixo. O conhecimento dos custos fixos é bastante importante para se tomar decisão. Seria insano manter duas escolas, uma ao lado da outra, funcionando com metade de sua capacidade, pois, reunindo todos os alunos em uma única, economizar-se-iam um prédio, um diretor, carteiras, etc.

Os custos também podem ser classificados quanto à abrangência temporal em: custo de planejamento, custo de implantação e custo de funcionamento. Os custos de planejamento compreendem aqueles relativos a despesas realizadas ou custos de oportunidade incorridos desde a concepção da idéia de se reivindicar a construção da escola, como as despesas de transporte dos interessados e a renda sacrificada ao abandonar as atividades que se estejam executando para tratar do assunto (isso para todos os envolvidos no processo: comunidade, prefeito, autoridades, burocratas, etc.). O custo de planejamento ocorre no tempo que transcorre desde a primeira demanda até o início da obra. A partir daí, até a inauguração, ocorrem os custos de implantação. Do início do funcionamento em diante, ocorrem os custos de funcionamento (idem, p. 359-360).

Metodologia

Caracterização do estudo e critérios de escolha das instituições pesquisadas

O presente estudo caracteriza-se como estudo de caso que, segundo Cervo e Bervian (1996, p. 49), é uma das formas da pesquisa descritiva. Para os autores, a pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los. A escolha das instituições que constituíram objeto deste estudo obedeceu aos três seguintes critérios: a) diversificação geográfica (uma no Plano Piloto de Brasília e outra numa cidade-satélite do Distrito Federal); b) diversificação de *status* socioeconômico das crianças e c) possibilidade de acesso aos dados. Após escolhidas as localizações que atendessem aos dois primeiros critérios, buscou-se, por meio de contatos com pessoas da área, identificar duas instituições em que fosse possível coletar os dados. Em face desses critérios, as instituições escolhidas não representam o todo. A primeira das instituições escolhidas é localizada no Plano Piloto de Brasília e aqui a trataremos por Instituição nº 1, enquanto a Instituição nº 2 fica numa cidade-satélite do Distrito Federal. Descrição mais pormenorizada de ambas estará exposta adiante.

Procedimentos metodológicos

Para obtenção dos dados e informações, foram aplicados os seguintes instrumentos: a) questionário de levantamento de custos, organizado para coletar além dos dados de custos (mão-de-obra, material de consumo, material permanente, serviços de terceiros e outras despesas), também dados identificadores das Instituições, área dos prédios e dos terrenos; b) roteiro de entrevistas com os pais, a direção e os secretários; c) roteiro de análise das fichas de inscrição das crianças; d) roteiro básico de observação; e) roteiro de levantamento de preços praticados por instituições privadas de educação infantil no Distrito Federal.

A metodologia de cálculo adotada foi baseada no estudo “Custo direto de funcionamento das escolas de 1º grau”, de

Xavier e Marques (1986), já testada e aplicada em outros países. Para o presente estudo, houve uma ampliação, de modo a contemplar o custo dos serviços do capital e as despesas adicionais para os pais dos alunos.

Os itens de custo considerados foram os seguintes: custo direto da mão-de-obra; custo do material de consumo; custo do material permanente; custos com serviços de terceiros; outras despesas; custos dos serviços de capital e custos com que arcam as famílias (despesas de intervenção). Os dados relativos aos cinco primeiros itens foram obtidos mediante análise documental, levantamento de dados e entrevistas com diretor e secretária das instituições. Os procedimentos foram os seguintes:

a) *Custo direto da mão-de-obra* – Compreende o custo com pessoal docente e não docente. Inclui remuneração dos professores, técnicos e pessoal administrativo de modo geral. Além da remuneração, foram considerados os encargos pertinentes com que a organização arca (trabalhistas, previdenciários e sociais). Os procedimentos adotados para os cálculos foram os seguintes: primeiramente foi apurada a renda bruta mensal do pessoal docente, separada por nível (creche e pré-escola), e do pessoal não-docente. A seguir foi calculada a remuneração bruta anual, mediante multiplicação dos valores mensais por 14 1/3 (= 12 salários anuais + décimo terceiro + férias + 1/3). Os encargos trabalhistas e previdenciários foram calculados mediante aplicação de percentuais específicos, de acordo com o regime de vinculação – Regime Jurídico Único ou Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além desses, foram apurados outros encargos anuais relativos à mão-de-obra, designados por “demais encargos” (como vale-transporte, por exemplo). A soma desses três itens (salário bruto, encargos trabalhistas e previdenciários e demais encargos) representa o custo bruto anual da mão-de-obra. No caso da Instituição nº 1, que atende aos dois níveis de educação infantil (creche e pré-escola), o custo do pessoal não-docente bem como os demais itens de custo (material de consumo, material permanente, etc.) foram divididos em duas partes proporcionais, respectivamente, ao custo do pessoal docente da creche e da pré-escola. No caso da Instituição nº 2, bastou somar

os custos do pessoal docente e não-docente, já que se referem a um único nível de educação.

b) *Custo do material de consumo* – Refere-se aos bens necessários à manutenção dos serviços ou a seu apoio e que são teoricamente consumidos num período inferior a dois anos. Inclui material de cantina, didático, de enfermaria, esportivo, de limpeza, etc. Os valores foram obtidos por meio de levantamento da quantidade consumida anualmente (a maioria por escrituração e alguns raros por estimativa), aplicando-se-lhes os preços de mercado, obtidos por meio de pesquisa feita no mês de outubro de 1997, época da coleta de dados como um todo. Para cada item, foram coletados preços em, no mínimo, duas fontes, optando-se, sempre, quando da consolidação dos dados, pelos de menor valor.

c) *Custo do material permanente* – São os custos relacionados com os equipamentos e materiais com vida útil teoricamente igual ou superior a dois anos, como, por exemplo, mesas, cadeiras, impressoras, microcomputadores, etc. Esses custos constituem os custos dos serviços do capital, que diferem do valor do capital. Este último compreende o custo da escola, do terreno, dos equipamentos. Já o custo dos serviços do capital refere-se à imputação que se faz para a utilização anual da escola, do terreno e dos equipamentos. Diferentemente da matéria-prima que é consumida no ciclo produtivo, o capital entra e sai do ciclo produtivo, exibindo a característica de permanência. Podem-se considerar três categorias de custos de capital, a saber: custo de manutenção (média histórica), custo de oportunidade (taxa de desconto ou taxa de rentabilidade social do capital) e depreciação (Rio de Janeiro, s.d, p. 9-12) ou, alternativamente, utiliza-se o *shadow-rent*, que “corresponde ao aluguel que seria cobrado em um mercado de concorrência perfeita” (Castro, 1972, p. 46).

No presente estudo, os procedimentos para cálculo dos custos de reposição referentes ao material permanente foram os seguintes: após levantamento de todos os materiais, foram-lhes aplicados os preços de reposição, obtidos por intermédio de pesquisa de mercado feita em outubro de 1997 (considerando-se sempre o menor preço pesquisado) e foi também estabelecida a vida útil de cada um. O custo anual de cada item (ou

seja, a porcentagem anual de desgaste) foi obtido dividindo-se o preço pela vida útil (em anos). A estimativa de vida foi baseada, na maioria dos itens do material permanente, no estudo de custo direto de funcionamento em cuja metodologia o presente estudo se baseou (Xavier, Marques, 1986).

d) *Outras despesas* – Trata-se de despesas não classificadas nos itens anteriores e/ou que se deseja destacar. Foram, por exemplo, as despesas com energia, gás, telefone, água e esgoto e outras. Salvo alguns itens, cujos valores foram estimados, na maioria dos casos, os valores foram obtidos nos registros das instituições estudadas.

e) *Custos com serviços de terceiros* – Decorrem da prestação de serviços a cargo de empresas especializadas ou de pessoas não lotadas na escola, bem como as despesas não classificadas anteriormente. Todos os valores foram obtidos nos registros das instituições pesquisadas.

Custos dos serviços de capital (edifícios e terrenos) – Optou-se pelo uso do *shadow-rent*. Estão representados por estimativa do aluguel dos imóveis, fornecida informalmente por profissional da área.

Os custos com que arcam as famílias (*despesas de intervenção*) compreendem as despesas adicionais com que as famílias arcam para manterem os filhos na creche ou pré-escola, como, por exemplo, transporte, uniforme, calçados e outras. Os valores foram obtidos através de pesquisa em amostra de 10% dos alunos. O sorteio foi feito atribuindo-se numeração única seqüencial aos alunos (de 1 até, por exemplo, 100) e colocando-se bilhetes, contendo os números, em um depósito. Cada número sorteado ia voltando para dentro do depósito, de modo que não fosse alterada a probabilidade individual (1/100).

Ao final, para obtenção do custo/aluno/ano, dividiu-se o custo total (o somatório de todos os custos) pelo número de alunos. Para obtenção do custo/aluno/mês, dividiu-se o custo/aluno/ano por 12. Esses custos foram segmentados nos itens constitutivos, tais como: mão-de-obra, material de consumo, material permanente, despesas com serviços de terceiros, outras despesas, *shadow-rent* do imóvel e despesas com que arcam as famílias e, no caso da Instituição nº 1, desmembrados em creche e pré-escola.

Análise dos resultados

Características das instituições estudadas

A Instituição nº 1 atende a 100 crianças de 0 a 6 anos, sendo 80 na creche (horário integral, das 8h às 18h, perfazendo 10 horas) e 20 na pré-escola (meio período, das 8h às 12h30, totalizando 4h30). É mantida em parceria entre o Governo Federal, o Governo do Distrito Federal (GDF) e a Associação de Pais e Mestres (APM). Foi criada na esfera federal, para atender aos filhos de funcionários de um ministério que foi extinto. Com essa extinção, o pessoal remanescente continuou na folha do governo federal e o acervo patrimonial foi transferido ao GDF, a quem cabe a administração e arca com as despesas de manutenção (água, energia, telefone, etc.), inclusive do pessoal a seu cargo. As demais despesas complementares, entre elas também pessoal, são custeadas pela APM, cujos recursos provêm de contribuições. Aproximadamente 60% dos pais contribuem com o “auxílio creche” de R\$ 85,00 mensais que recebem em seus contracheques. Os demais contribuem com qualquer importância (R\$ 10,00; R\$ 20,00) e alguns não contribuem.

A instituição conta com 53 funcionários, dos quais 27 são docentes. Estão assim distribuídos: 13 a cargo do GDF; 29 do governo federal e 11 da APM. Quanto à formação, somente a diretora e a secretária possuem curso superior. Do pessoal docente, que compreende professores e auxiliares, os primeiros, cujo provimento é feito pelo GDF, todos, possuem formação em magistério, em nível médio. Alguns cursam faculdade nas áreas de pedagogia e psicologia. Dos auxiliares, todos provindos do ministério ao qual pertencia a Instituição, alguns concluíram o ensino fundamental; outros estão cursando o ensino médio. Os demais funcionários encontram-se em situação semelhante a dos auxiliares. Com relação ao perfil salarial (salário bruto mensal) do pessoal docente, a média é de 5,9 salários mínimos e o maior salário é de 7,5. Isso para a creche. Para a pré-escola, os salários são todos iguais, situando-se em 7,5 salários mínimos. Quanto ao pessoal docente, a média é de 4,7 salários mínimos e o maior salário bruto é de 17,5 salários mínimos.

O terreno ocupado pela instituição mede em torno de 15.000 m² e a área construída por ela utilizada mede aproximadamente 1.120 m². Há ao todo 48 compartimentos (inclusive banheiros), dos quais nove são salas de aula. Pode-se observar a existência de muito espaço destinado a atividades-meio e pouco para as atividades-fim. Esse desequilíbrio contribui para onerar os custos. As instalações, pelo bom estado de conservação e limpeza, aparentam estar sendo objeto de constantes cuidados e manutenção. Os móveis denotam requinte. São poltronas em couro trabalhado, sofás e mesas de centro de madeira com detalhes de couro, etc.

A Instituição funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 19h, sendo que a pré-escola funciona apenas no horário matinal, das 7h30 às 13h. Esses são horários de funcionamento da Instituição, aos quais se circunscreve o horário de atendimento às crianças.

Quanto à Instituição nº 2, atende a 90 crianças na faixa de 4 meses a 3 anos de idade, todas na creche e em horário integral, das 7h às 19h. Foi construída pela Associação de Moradores da Quadra, com ajuda do governo do Distrito Federal e da Associação de Moradores da Cidade-Satélite e embora seja formalmente denominada “Creche Comunitária”, sobrevive através de doações e de um convênio firmado com a Fundação do Serviço Social. A Fundação contribui em média com R\$ 8 mil (desse repasse, 65% devem ser gastos com pessoal). As despesas mensais situam-se em torno dos R\$ 10 mil. A complementação do pagamento é obtida por intermédio de ajuda da comunidade e em alguns casos, da Administração Regional da cidade-satélite. A creche é totalmente gratuita para as famílias, que são constituídas por pessoas de baixa renda. A inconstância e a incerteza quanto ao recebimento dos recursos públicos complementares têm acarretado freqüentes atrasos nos pagamentos de contas de energia, telefone e outras despesas. Na verdade, a parcela de contribuição a cargo da comunidade tem-se limitado ao fornecimento de material de consumo (alimentos, material de limpeza e algum material escolar).

A Instituição nº 2 conta com 24 funcionários, dos quais 16 são docentes. O cargo de diretor não é remunerado. Seu ocupante, que o acumula com o cargo de pre-

sidente da associação de moradores, também dirige negócios próprios, o que lhe acarreta sobrecarga de afazeres. Por isso, parte significativa das tarefas inerentes à direção da Instituição nº 2 é exercida pela secretária, que, além das atividades próprias da secretaria, exerce as de gestão do pessoal; controle do estoque de material (almoxarifado) e compras. Para efeito de apuração de custos, foi imputada, para o diretor, uma carga horária de 20 horas semanais, incluindo tanto as tarefas exercidas interna como externamente. A estimativa do valor foi feita com base proporcional à remuneração do diretor da Instituição nº 1.

Quanto à formação, apenas o diretor possui curso superior. A secretária concluiu o ensino médio (supletivo). Dos docentes, alguns concluíram o ensino médio e outros o estão cursando. Dos que concluíram, apenas um elemento possui formação em magistério. Os que estão cursando o ensino médio optaram pelas áreas de contabilidade, administração, etc. Nenhum pela área do magistério. Os demais funcionários encontram-se em nível de ensino fundamental. Uns completaram-no; outros, não. Como se pode observar, é visível a debilidade do ponto de vista técnico-pedagógico. Com relação ao perfil salarial, todos os docentes auferem, como salário bruto, 1,5 salários mínimos, mas com o pessoal não-docente a média é de 2,6 e o maior salário bruto é de 8,8 salários mínimos.

O imóvel onde funciona a instituição é constituído por bloco único, medindo

247 m² de área construída, em terreno de 1.382 m². Há ao todo 12 compartimentos (incluindo banheiros), dos quais quatro são salas de aula.

Custo médio da educação infantil

As Tabelas 1, 2 e 3 contêm os resultados dos custos médios das instituições estudadas, relativamente aos seguintes itens: pessoal, material de consumo, material permanente, despesas com serviços de terceiros, outras despesas e *shadow-rent* do imóvel. Além disso, é apresentado o gasto médio dos pais para manterem as crianças na escola. Este último item foi obtido a partir de pesquisa feita junto às famílias de 10% dos alunos (Tabela 1).

A existência de proporcionalidade entre os itens das Tabelas 1 e 2 decorre do fato de seu desdobramento (em creche e pré-escola) ter sido calculado proporcionalmente aos custos do pessoal docente, conforme descrito na metodologia. Por isso, a participação percentual, por exemplo, do custo de pessoal, com relação ao total, é sempre a mesma nas duas tabelas. Pode-se notar, nas três tabelas, que o componente mais expressivo é o custo do pessoal. Aliás, até mesmo cada um de seus dois subitens (“Docentes” e “Não-docentes”), isoladamente, é superior a qualquer um dos demais itens de custo. Considerando os custos totais, o componente custo do pessoal como um todo (soma dos dois subitens que o compõem) representa quase 70% desse total. Excluindo-se os itens *shadow-*

Tabela 1 – Instituição nº 1: Resultado do cálculo dos custos da educação infantil na creche
Valores correntes de outubro/97 em R\$

Especificações	Custo total (anual) em R\$	Custo aluno/ano em R\$	Custo aluno/mês		
			R\$	% sobre o Total	% sobre o Subtotal
1.1. Custo do pessoal					
Docente	327.087,00	4.088,59	340,72	39,4	48,7
Não-Docente	252.450,05	3.155,63	262,97	30,4	37,6
1.2. Custo do material de consumo	28.192,74	352,41	29,37	3,4	4,2
1.3. Custo de reposição do material permanente	19.007,36	237,59	19,80	2,3	2,8
1.4. Despesas com serviços de terceiros	2.585,66	32,32	2,69	0,3	0,4
1.5. Outras despesas	42.924,19	536,55	44,71	5,2	6,4
Subtotal	672.247,00	8.403,09	700,26	81,0	100,0
1.6. <i>Shadow-rent</i> do imóvel	152.954,58	2.048,50	159,33	18,4	
1.7. Despesas da família	4.206,25	52,58	4,38	0,5	
Total	829.407,84	10.367,60	863,97	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

Tabela 2 – Instituição nº 1: Resultado do cálculo dos custos da educação infantil na pré-escola
Valores correntes de outubro/97 em R\$

Especificações	Custo total (anual) em R\$	Custo aluno/ano em R\$	Custo aluno/mês		
			R\$	% sobre o Total	% sobre o Subtotal
1.1. Custo do pessoal					
Docente	32.174,00	1.608,70	134,06	39,4	48,7
Não-Docente	24.832,32	1.241,62	103,47	30,4	37,6
1.2. Custo do material de consumo	2.773,19	138,66	11,55	3,4	4,2
1.3. Custo de reposição do material permanente	1.869,66	93,48	7,79	2,3	2,8
1.4. Despesas com serviços de terceiros	254,34	12,72	1,06	0,3	0,4
1.5. Outras despesas	4.222,25	211,11	17,59	5,2	6,4
Subtotal	66.125,76	3.306,29	275,52	81,0	100,0
1.6. “Shadow-rent” do imóvel	15.045,42	751,27	62,69	18,4	
1.7. Despesas da família	413,75	20,69	1,72	0,5	
Total	81.584,92	4.079,25	339,94	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

rent do imóvel e despesas da família, a participação dos custos de pessoal sobe para 86,3%, no caso da Instituição nº 1 e para 73,2% no caso da Instituição nº 2 (Tabela 2).

Esses patamares de participação da despesa de pessoal aproxima-se do referencial contido no estudo “Custo direto de funcionamento das escolas da rede oficial do Distrito Federal – 1985”, realizado pelo GDF (1986, p. 31). Segundo esse estudo, os custos de pessoal situam-se em torno de 90% dos custos totais. O segundo item mais expressivo, no caso da Instituição nº 1, é o *shadow-rent* do imóvel, cuja magnitude se explica pela sua área e por situar-se em local valorizado do Distrito Federal.

No caso da Instituição nº 2, esse item ocupa o terceiro lugar. Em segundo, encontra-se o componente “Custo do material de consumo”, cuja posição expressiva pode se explicar por estarem incluídos neste item de custo todos os gastos com alimentação diária tanto das 90 crianças, como dos demais funcionários que trabalham em horário integral (Tabela 3).

Comparação das instituições estudadas entre si

Objetivando facilitar a compreensão das entidades, será considerada, da Instituição nº 1, apenas a creche, que será comparada com a Instituição nº 2. É de

Tabela 3 – Instituição nº 2: Resultado do cálculo dos custos da educação infantil (creche)
Valores correntes de outubro/97 em R\$

Especificações	Custo total (anual) em R\$	Custo aluno/ano em R\$	Custo aluno/mês		
			R\$	% sobre o Total	% sobre o Subtotal
1.1. Custo do pessoal					
Docente	58.667,68	651,86	54,32	37,5	42,0
Não-Docente	43.547,32	483,86	40,32	27,8	31,2
1.2. Custo do material de consumo	24.868,42	276,32	23,03	15,9	17,8
1.3. Custo de reposição do material permanente	5.155,72	57,29	4,77	3,3	3,7
1.4. Despesas com serviços de terceiros	2.340,00	26,00	2,17	1,5	1,7
1.5. Outras despesas	5.206,25	57,85	4,82	3,3	3,7
Subtotal	139.785,38	1.553,17	129,43	89,2	100,0
1.6. <i>Shadow-rent</i> do imóvel	14.400,00	160,00	13,33	9,2	
1.7. Despesas da família	2.454,00	24,54	2,05	1,6	
Total	156.639,38	1.737,71	144,81	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

notar que, embora ambas as creches abriguem praticamente o mesmo número de crianças, o custo aluno/mês da primeira – mesmo excluindo o aluguel do imóvel (*shadow-rent*) e as despesas da família – ultrapassa o quádruplo da outra (R\$ 700,26 para R\$ 129,43).

Além dos custos do pessoal, o item que mais se destaca nessa comparação é o valor *shadow price* do imóvel, que, em termos absolutos, é representado pelas médias mensais por aluno de R\$ 159,33 e R\$ 13,33, respectivamente. Essa diferença é justificada pela disparidade dos valores dos respectivos imóveis. Conforme mostram os números, a diferença é tão expressiva que o espaço ocupado pela *área total construída* da primeira é *maior* do que *todo o terreno* da Instituição nº 2. Além disso, o material utilizado nas respectivas construções revela acentuada diferença de qualidade em favor da creche do Plano Piloto. Quanto ao material permanente, o requinte e a qualidade dos móveis e utensílios da Instituição nº 1, conforme já foi descrito, fazem com que os custos de reposição do material permanente da creche do Plano Piloto sejam mais de quatro vezes os da outra creche (R\$ 19,80 para R\$ 4,77), embora em termos de participação percentual, com relação aos respectivos totais, a proporcionalidade seja em sentido inverso, em face de outros itens.

Outro aspecto a ser considerado é a capacidade ociosa da Instituição nº 1 que, conforme a direção, teria capacidade para atender em torno de 300 crianças, portanto, o triplo do contingente atual. Isso obviamente se reflete no custo fixo, pois a manutenção do prédio, as despesas com energia e outras têm praticamente a mes-

ma dimensão, qualquer que seja a quantidade de alunos.

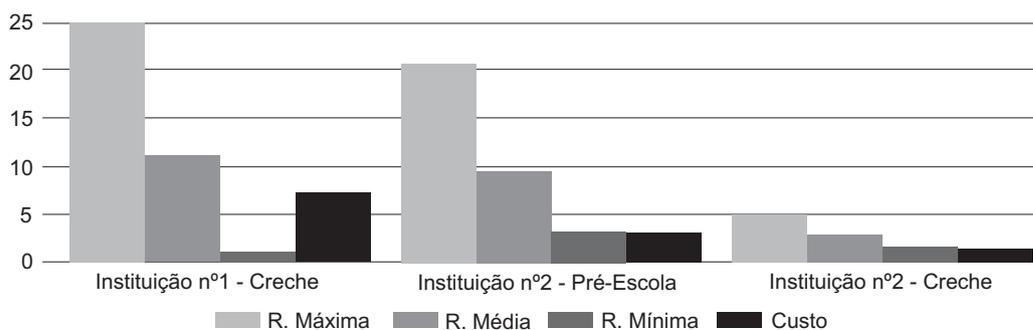
Além desses fatores, outros também contribuem para essa diferença de custos. Na Instituição nº 1, a relação entre o número de crianças atendidas e o pessoal docente é de 3,8, enquanto que na Instituição nº 2, é de 5,6. Segundo informações da direção da Instituição nº 1, embora seja quantitativamente elevado o quadro de pessoal herdado do ministério, ele tem sido qualitativamente insuficiente. Do outro lado da comparação, o contingente reduzido da Instituição nº 2, conforme já foi abordado, sobrecarrega a secretária, que exerce atividades de diretor, recepcionista, secretária, gerente do pessoal, controladora do almoxarifado, etc.

Perfil de renda dos pais

Da pesquisa feita junto às famílias dos alunos, com o intuito de confrontar os custos sob estudo com o perfil de renda familiar, foi possível obter dados das famílias de 58 crianças da creche e de 16 da pré-escola, da Instituição nº 1, além das famílias de 80 crianças da Instituição nº 2.

Com relação às famílias das crianças da creche da Instituição nº 1, a renda média é de 13,1, para um custo médio de 7,2 salários mínimos, ou seja, o custo de um aluno/mês equivale a 55% da renda mensal bruta dos pais. Quanto à pré-escola, a média da renda bruta familiar cai para 9,5 salários mínimos e o custo/aluno/mês para 2,8 salários mínimos, passando este a representar um terço daquela média. Finalmente, quanto à Instituição nº 2, a média da renda familiar bruta é de

Gráfico 1– Comparação entre o perfil de renda das famílias e o custo aluno/mês das instituições estudadas – em salários mínimos – outubro de 1997



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

2,8 salários mínimos, para um custo de 1,2 salários mínimos, representando este menos da metade daquela média. Convém considerar, nessa comparação entre o perfil de renda e o custo médio, que este representa a média mensal, ou seja, o custo anual dividido por 12, enquanto para estabelecimento do perfil de renda foi tomada a renda bruta mensal (sem os descontos) e não a média.

O Gráfico 1 exibe a comparação entre o perfil de renda das famílias e os custos aqui calculados. Confrontando os dados das duas instituições, constata-se uma significativa diferença entre os níveis de renda, vindo a corroborar a diversidade de *status* socioeconômico, que foi um dos critérios que nortearam a escolha do objeto da presente pesquisa.

Preços das mensalidades praticados no mercado

Com o propósito de ampliar a análise para o âmbito do mercado, foram pesquisados os preços praticados por entidades privadas que atuam na educação infantil, tanto no Plano Piloto (em horário integral e parcial), como em duas cidades-satélites com idênticas características (em horário integral), sendo uma delas aquela onde se localiza a Instituição nº 2. Algumas das entidades pesquisadas declaram dispor de nutricionista e enfermeira em seus quadros. Outras declaram dispor de médico pediatra que atende regularmente ou, então, que se encontra disponível para emergência. No entanto, esses serviços

adicionais não estão relacionados necessariamente com mais alto preço praticado. Com respeito às instituições objeto do presente estudo, esses serviços adicionais inexistem, a não ser quanto à nutricionista, que, segundo informações, realiza visitas esporádicas à Instituição nº 1.

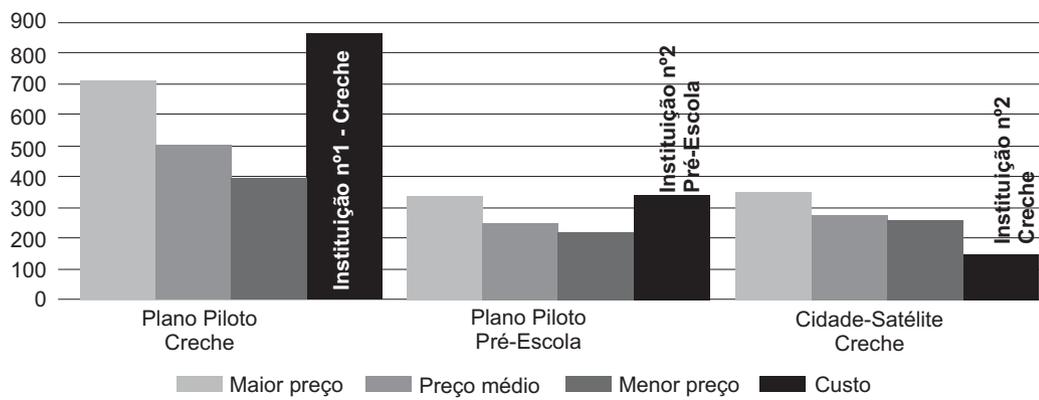
Quanto à duração do período de atendimento, foi constatado que o valor da mensalidade não varia no mesmo sentido do tempo de atendimento. O preço médio mensal praticado pelas entidades que atuam em creches no Plano Piloto é de R\$ 506,65, em valores correntes de outubro de 1997. O maior preço da pesquisa, que é R\$ 712,00, é inferior ao custo médio mensal aqui calculado para a creche da Instituição nº 1, que é de R\$ 863,97. O mesmo ocorre com relação à pré-escola, pois os preços médios praticados pelas entidades que atuam no segmento é de R\$ 275,50 e o maior preço é R\$ 331,00, enquanto que os custos aqui calculados são de R\$ 339,94.

Quanto à Instituição nº 2, a situação é bem diferente. O custo aluno/mês aqui calculado, de R\$ 144,81, é inferior ao preço médio praticado pelas entidades, que é de R\$ 271,00. Aliás, o custo é também inferior ao menor preço, que é de R\$ 258,00. O Gráfico 2 permite visualizar claramente a expressiva magnitude do custo da creche da Instituição nº 1 com relação à renda familiar mínima.

Simulações

A título de exercício, foram feitos seis cálculos simulatórios, designados, para faci-

Gráfico 2 – Comparação entre os preços praticados no mercado e os custos da educação infantil – custo aluno/mês – valores correntes de outubro de 1997 em R\$



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

lidade de referência, como *custos simulados A*, *custos simulados B*, etc., até *custos simulados F*. Os cinco primeiros referem-se à Instituição nº 1 e o último, à Instituição nº 2. Eis as características de cada exercício de simulação:

a) *Custos simulados A*: obtidos mediante a exclusão de um excedente de mão-de-obra estimado pela direção em torno de sete funcionários (sendo seis nas salas de aula e um funcionário não-docente). Segundo a direção, esse seria o excedente máximo possível de que se poderia abrir mão sem perda da qualidade do atendimento.

b) *Custos simulados B*: parte-se da hipótese de utilização plena da capacidade estimada, para contemplar a ampliação do atendimento para 300 crianças, todas na creche (em dois turnos).

c) *Custos simulados C*: resultam, igualmente, da hipótese de ampliação do atendimento para 300 crianças. Neste caso, todas na pré-escola (em um turno).

d) *Custos simulados D*: dizem respeito à hipótese de ampliação da clientela para 600 crianças, todas na pré-escola, sendo metade em cada turno.

e) *Custos simulados E*: resultam da hipótese de ampliação do contingente para 300 crianças, sendo metade na creche (horário integral) e metade na pré-escola (um turno);

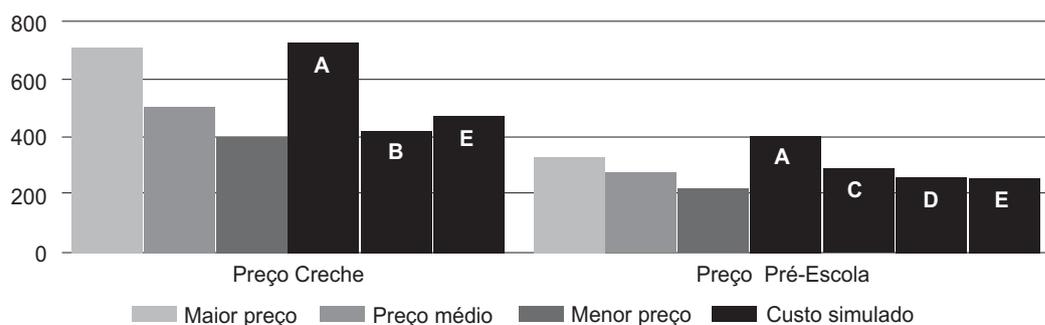
f) *Custos simulados F*: compreendem a hipótese de ampliação do quadro de não-docentes da Instituição nº 2, mediante inclusão de um coordenador ou gestor, com vistas a contemplar a possibilidade de reforçar-se a dotação em nível gerencial.

Em todos os exercícios relativos à Instituição nº 1, os itens “Despesas com serviços de terceiros”, “*shadow-rent* do imóvel” e “Despesas da família” foram mantidos inalterados. Com relação ao material permanente, onde se observou existência de ociosidade, foi admitido um acréscimo de apenas 10%, destinado a complementar os móveis das novas salas a serem ocupadas, bem como outros possíveis materiais de refeitório. Esse procedimento não contemplou a primeira simulação, antes descrita.

No caso do exercício simulatório relativo à Instituição nº 2, tratado como *custos simulados F*, resultante da hipótese de ampliação do quadro de não-docentes, a remuneração do cargo ampliado (gerente ou coordenador) foi estimada em três quartos do salário mensal do diretor da Instituição nº 1. Além disso, o exercício simulatório prevê uma redução da carga horária imputada ao atual diretor da Instituição nº 2, que passaria de 20 horas semanais para 10. O material de consumo, cujo componente de maior expressão é constituído pelos itens referentes à alimentação e que era destinado, inicialmente, a um contingente de 113 pessoas (incluindo as 90 crianças), foi ampliado, na simulação, proporcionalmente ao novo número de pessoas (114). Os demais itens mantiveram-se constantes.

De todas as demais simulações relativamente à creche da Instituição nº 1, a que apresenta menor resultado são os custos simulados B, que resultaram num custo aluno/mês de R\$ 420,68 (3,5 salários mínimos), situando-se abaixo da média das mensalidades praticadas pelas entidades privadas e passando a representar quase um quarto da renda familiar média. O Gráfico 3 apre-

Gráfico 3 – Comparação entre os preços praticados no mercado (Plano Piloto) e os custos simulados da educação infantil na Instituição nº 1 – valores correntes de outubro de 1997 em R\$



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

senta a comparação entre os custos simulados e os preços das mensalidades.

Com relação à pré-escola, os menores resultados são representados pelos custos simulados E. O valor do custo aluno/mês de R\$ 257,30 (2,1 salários mínimos), ali apresentado, situa-se *abaixo da média* das mensalidades praticadas pelas entidades privadas e bem *próximo do da menor mensalidade*. Relacionando-o com o perfil familiar, situa-se aquém (quase metade, 55%) da renda familiar *mínima* das famílias das crianças da creche. Depende-se daí que, pelo menos para a pré-escola e considerando as delimitações do exercício, os recursos podem ser eficientemente combinados.

Na simulação referente à Instituição nº 2 (custos simulados F), os custos aluno/mês elevam-se em aproximadamente 13%, de R\$ 144,81 para R\$ 164,14. Esse custo aluno/mês, que equivale a 1,4 salário mínimo, representa 42,4% da renda média das famílias, considerando a média anual de 14 1/3 salários, contra os 36,4% anteriores. Relativamente a maior renda (5,7 salários mínimos), o custo decorrente da simulação representa 24,6% (antes, esse percentual era de 21,1%). Comparando com a menor renda (1,8 salário mínimo), tais custos passam de 66,7% para 77,8%. Este acréscimo deverá ser compensado pelo benefício da consecução de um gerenciamento de fato, o que deverá refletir-se positivamente na qualidade dos serviços.

Com relação ao mercado, os custos simulados F continuam abaixo dos menores preços pesquisados. Representam

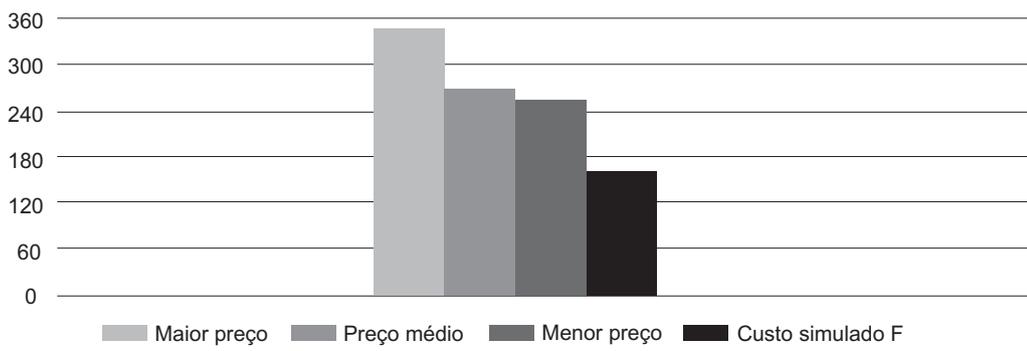
aproximadamente 61% do preço médio e 80% do menor preço praticado (antes, esses percentuais eram de 53,0% e 70,6%, respectivamente). Como se pode observar, mesmo com a ampliação do quadro, com vistas a regularizar a distribuição do trabalho e a emprestar maior eficiência na gestão, os reflexos nos custos são tímidos. O Gráfico 4 apresenta a comparação entre os custos simulados e os preços das mensalidades, para o caso da Instituição nº 2.

Conclusões

Evidentemente, não se pretendeu aqui esgotar o assunto relativamente aos custos da Educação Infantil, nem tampouco quanto aos dois casos estudados ou, então, estabelecer modelo ou conclusões generalizáveis, mesmo porque, não imperou, na escolha das instituições pesquisadas, critério que as credenciasse como representativas do universo. Pretendeu-se tão-somente analisar um referencial que permita visualizar as grandezas envolvidas, bem como estabelecer comparações, servindo como instrumento para auxiliar no processo de planejamento e gestão dos recursos envolvidos nesse segmento da educação.

A maneira como foram detalhadas a metodologia e a forma de apresentação dos resultados certamente facilitarão eventuais ajustes, tanto dos elementos de cálculo como dos resultados oferecidos, de modo a adaptá-los a possíveis casos cujos custos se deseje estimar, partindo do referencial ora oferecido.

Gráfico 4 – Comparação entre os preços praticados no mercado (Cidades-Satélites) e os custos simulados da educação infantil na Instituição nº 2 – valores correntes de outubro de 1997 em R\$



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

É evidente que, no presente caso, trabalhar com a média aritmética dos resultados não seria aconselhável, pois dificilmente existiria uma instituição que preenchesse as características correspondentes a essa média. A literatura consultada desaconselha tal procedimento. No entanto, pode-se partir do resultado daquela instituição, seja a de número 1, seja a de número 2, que mais se aproxime do caso a ser examinado e proceder aos ajustes necessários, sem perder de vista as peculiaridades de cada caso.

Em análise paralela, se utilizados os preços de mercado como referencial de eficiência, num mercado supostamente de livre concorrência, constata-se, quanto à creche da Instituição nº 1, patente ineficiência no emprego dos recursos, haja vista que os custos aluno/mês superam em 70% o preço médio das mensalidades praticadas pelas entidades privadas que oferecem tais serviços. Superam também o maior preço em 20%, com o agravante de que este se refere a uma entidade que inclui nutricionista de plantão, médico particular ao alcance em caso de emergência e que visita regularmente as crianças, o que não ocorre com a creche da Instituição nº 1.

O sintoma da falta de eficiência no emprego dos recursos já fora observado antes, quanto à existência de ociosidade, tanto de recursos materiais como de pessoal. Há despesas de material permanente em excesso e também de material de consumo, relativamente à alimentação e higiene. Há ainda material de limpeza e conservação empregados numa área excessiva. Pelas mesmas razões, o item “Outras despesas” encontra-se igualmente “inchado”, graças, sobretudo, ao consumo de energia e de água. Todos esses aspectos de ociosidade se refletem com menor intensidade na parte relativa à pré-escola da Instituição nº 1, por funcionar em apenas um turno e também pelo fato de o excedente de recursos humanos estar ocorrendo na creche, embora, como visto, os custos da pré-escola se situem também acima do maior preço cobrado pelas entidades pesquisadas.

Quanto à Instituição nº 2, embora ofereça serviços mais modestos, seu desempenho torna-se mais eficiente. Seu custo aluno/mês, como visto, representa *quase a metade do menor preço* cobrado pelas entidades privadas pesquisadas. No en-

tanto, a falta de pessoal no segmento administrativo enseja uma aparente “economia” de mão-de-obra que se reflete favoravelmente nos custos, mas desfavoravelmente na qualidade. Esse problema, no entanto, poderia ser solucionado com a simples contratação de um gestor ou coordenador. O exercício simulatório apresenta estimativa de acréscimo de apenas 13% nos custos aluno/mês (de R\$ 144,81 para R\$ 164,14), permanecendo ainda abaixo do menor preço de mercado.

Com relação ao aspecto da equidade social, o perfil de renda das famílias da Instituição nº 1, conforme foi demonstrado antes – exceto no caso dos segmentos de renda mais baixa, próximos da renda mínima (um salário mínimo para a creche e 3,2 para a pré-escola), não pode ser caracterizado como baixa renda, pois a média, mesmo após abatidos os R\$ 85,00 com que as famílias contribuem, situa-se em 12,8 e 11 salários mínimos, respectivamente para creche e pré-escola, valores que ultrapassam o limite de isenção do Imposto de Renda, que é de 7,5 salários mínimos.

Já com relação à Instituição nº 2, diferentemente da anterior, em face da inferioridade do nível de renda e de os serviços serem totalmente gratuitos para as famílias, é visível sua contribuição para a equidade social. A renda das famílias está na faixa de 1,8 a 5,7 salários mínimos e a média é de 3,3 salários mínimos, caracterizando-se efetivamente como de baixa renda, isenta, portanto, do imposto de renda.

Por fim, suponhamos que o governo eventualmente desejasse atender a todas as crianças do País na faixa de 0 a 3 anos, oferecendo, aos que faltam ser atendidos, creches nos moldes da Instituição nº 2 – admitido o pressuposto de ampliação do quadro do gestor considerado no cálculo dos custos simulados F. Obviamente, não se deve perder de vista, nesse tipo de exercício, que a demanda de atendimento a ser considerada não inclui necessariamente toda a população dessa faixa. Há crianças, por exemplo, cujas mães não trabalham fora e preferem cuidar elas próprias de seus filhos. Por isso, estimando que o número de crianças que necessitam de atendimento se situe em torno de 90% da população não atendida em 1991 com idade inferior a 4 anos, o custo anual – considerando 90 crianças por instituição – seria, com base nos custos simulados F (R\$ 1.969,70 alu-

no/ano), de R\$ 251.763,10 mil, o que representa um pouco mais do mesmo valor das despesas realizadas pela União em 1996 na educação infantil e aproximadamente 5% das despesas com a educação superior e 8,4% das despesas com ensino fundamental.

Finalmente, conforme foi mostrado, pode haver atendimento público por altos custos (Instituição nº1) e pode haver por custos módicos (Instituição nº 2). Se forem combinadas eficiência e qualidade, será possível alcançar os objetivos constitucionais e legais relativos à educação infantil.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Maria Malta. As organizações não-governamentais e a educação pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67. p. 17-22, nov. 1988.
- CAMPOS, Maria Malta et al. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Ensino técnico : desempenho e custos*. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1972.
- _____. *Investimento em educação no Brasil : um estudo socioeconômico de duas comunidades industriais*. Rio de Janeiro : Ipea/Inpes, 1973.
- CASTRO, Cláudio de Moura et al. *A Educação na América Latina : estudo comparativo de custos e eficiência*. Rio de Janeiro : FGV/lesae, 1980.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A política de educação infantil no âmbito brasileiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975.
- FRANCO, Hilário. *Contabilidade industrial : com apêndice de Contabilidade Agrícola*. 8. ed. São Paulo : Atlas, 1987.
- GALLAGHER, Mark. A public choice theory of budgets : implications for education in less developed countries. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 37, n. 2, p. 90-60, May, 1993.
- GOMES, Candido Alberto. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 9-32, jan./dez. 1994.
- GOMES, Candido Alberto, SOBRINHO, José Amaral. *Educação Especial no Brasil : perfil do financiamento e das despesas*. Brasília: MEC/SEESP/Unesco, 1996.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educação. *Custo direto de funcionamento das escolas da rede oficial do Distrito Federal – 1985*. Brasília : Secretaria de Educação, Departamento de Planejamento Educacional, 1986.
- HOLANDA, Nilson. *Planejamento e projetos*. 2. ed. Rio de Janeiro : Apec, 1975.
- KRAMER, Sonia (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos : uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6. ed. São Paulo : Ática, 1993.
- LEONE, George Guerra. *Custos : um enfoque administrativo*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983. v. 1.
- MARQUES, Antonio Emílio Sendim. O custo-aluno : tornando fácil um tema difícil. *Universa*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 351-373, out. 1995.

- MARTINS, Eliseu, NETO, Alexandre Assaf. *Administração financeira* : as finanças das empresas sob condições inflacionárias. São Paulo : Atlas, 1986.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Estudo dos custos do ensino* : documento 4. Belo Horizonte : Imprensa Oficial, 1978.
- MISHAN, E. J. *Análise de Custos-Benefícios* : uma introdução informal. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal da Cidade. *Custo/aluno*. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Educação e Cultura, [s.d.].
- ROMÃO, José Eustáquio. Financiamento da educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- THE WORLD BANK. *Human resources in Latin America and the Caribbean* : priorities and action. Washington, DC : The World Bank, 1993.
- VAIZEY, J., CHESSWAS, L. D. *The costing of education plans*. [S.l.] : Unesco, 1967.
- XAVIER, Antonio Carlos da R., MARQUES, Antonio Emílio Sendim. *Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau* : aspectos metodológicos e manual de instruções. Brasília : Secretaria de Educação, 1986.
- ZYMELMAN, Manuel. *Financing and Efficiency in Education*. Boston : Haward University, 1973.

Recebido em 25 de setembro de 1998.

Alberto Merchede, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é professor dessa universidade.

Abstract

This article presents the results of a research that calculates the direct operational cost of two nurseries correspondingly located in the Pilot Plan of Brasília and in a satellite city of the Federal District, one of them being partially maintained by Public Authorities and the community, and the other by a private institution (community). The article also presents the indirect costs of families, based on undetermined sample. The method used is based on the methodology for calculating the "direct operational cost of basic education schools", with the application at international level inclusive. The results are presented in terms of pupil/year and pupil/month costs, separately and corresponding to the following cost items: personnel, expendable equipment, non-expendable equipment, building, other costs and families' costs. The study compares the results among the institutions; comparing them with the pupils' parents income profile and with practiced market prices by children educational private institutions and presents, as an exercise, six simulated situations. Concluding, the author demonstrates that it is possible to associate efficiency with quality to obtain educational objectives.

Key-Words: infantile education; costs with education; quality of teaching.

Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec*

Apoiando-se sobre os resultados de trabalhos de pesquisa realizadas no decurso dos dez últimos anos, apresenta uma tipologia das representações e das práticas interdisciplinares entre os professores primários no Quebec. Quatro tendências principais constituem os pólos de dois processos que se cruzam. Essas tendências caracterizam as representações e as práticas de interdisciplinaridade escolar que não são ou que não estão longe de um acordo com a concepção de interdisciplinaridade que assegura uma dependência recíproca, sem predominância e sem ignorância, entre as disciplinas escolares e que favorecem o estabelecimento de complementaridade e de intercalações efetivas.

Introdução

Em vários territórios ocidentais, dentre as quais a província do Quebec, no Canadá, a interdisciplinaridade é um termo amplamente difundido e freqüentemente reivindicado no setor escolar, tanto por professores, quadros escolares, criadores de programas, quanto por formadores universitários de professores. Todavia, os estudos nos têm conduzido a constatar que esse termo estava impregnado de numerosos sentidos distintos e esta polissemia, que às vezes acentua a cacofonia, não ajuda muito a entender as significações que ele comporta.

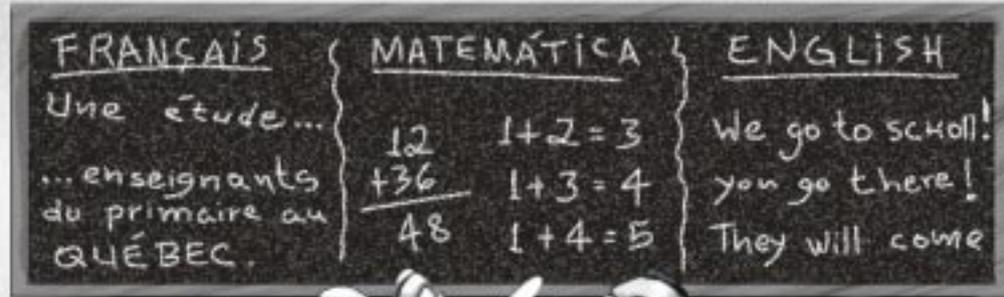
No âmbito escolar, o recurso à interdisciplinaridade serve freqüentemente de justificativa para organizar currículos, como o das práticas pedagógicas, pouco respeitoso, seja das finalidades educativas e estruturas disciplinares, seja ainda dos processos de aprendizagem. Muitos trabalhos produzidos sob a direção de Yves Lenoir entre 1989 e hoje,¹ com os professores do primário no Quebec, testemunham diferentes desvios daquilo que é desejado, repousam sobre preocupações não compatíveis com os objetivos educacionais. Por exemplo, um discurso promocional da interdisciplinaridade permite aos quadros escolares motivarem informalmente os professores a não mais adotarem certos programas de estudos, embora inscritos como obrigatórios dentro do regime pedagógico em vigor ou, ao menos, a reduzirem seu tempo de ensino previsto (Bacon, 1995; Lenoir, 1992). Quanto aos professores, numerosos entre eles recorrem à

Yves Lenoir
François Larose

Palavras-Chave: escola primária; interdisciplinaridade; práticas de ensino; educação no Quebec; representações sociais.

* Texto produzido dentro do quadro das atividades do Grupo de Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade na Formação para o Ensino (Grife) e apoiado em diferentes trabalhos de pesquisas subvencionadas. Um muito obrigado especial à Prof^{te} Maria Marly de Oliveira, da Universidade Federal Regional de Pernambuco (UFRPE), pelo trabalho de tradução do texto para a língua portuguesa.

¹ Nós nos referimos aos seguintes trabalhos de pesquisa: *Competências didáticas e formação didática das professoras e professores do primário*, pesquisa (1995-1998) subvencionada pelo Conselho de Pesquisas em Ciências Humanas do Canadá (CRSH, programa de pesquisa ordinária, nº 410-95-1385); *As representações de titulares do ensino primário quebequense em direção à interdisciplinaridade pedagógica e sua atualização dentro da prática*, pesquisa (1992-1995) subvencionada pelo Fundo Quebequense para a Formação de Pesquisadores e Ajuda à Pesquisa (Fonds Fcar, nº 94-NC-0952); *A interdisciplinaridade pedagógica primária: estudo da evolução de representantes e de práticas no primário, dentro do quadro de uma pesquisa-ação-formação*, pesquisa sobre a formação de mestres em exercício, fazendo apelo à interdisciplinaridade pedagógica no nível de suas práticas, financiada pelo Ministério da Edu-



cação do Quebec; *Análise crítica da literatura científica recente em alguns países ocidentais relativa à interdisciplinaridade pedagógica*, pesquisa (1991-1992) subvencionada pelo Fundo de pesquisa na alocação interna da Universidade de Sherbrooke, segmento do CRSH; *Enquete sobre a concepção e a prática das ligações entre programas dentro de uma amostragem de professores do primário*, pesquisa (1990-1991) não subvencionada, Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke; *As orientações maiores da teoria e da prática interdisciplinar dentro da documentação quebequense*, pesquisa (1989-1991) não subvencionada; Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke; *As ligações entre programas no primário*, pesquisa (1985-1987) realizada pela Comissão de Escolas Católicas de Montreal, Região Norte. Para uma visão conjunta de resultados dessas pesquisas, conferir Larose e Lenoir (no prelo).

² O Laridd, colocado em prática pela Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke e dirigido por Yves Lenoir, acaba de obter uma importante subvenção do Fundo FCAR (programa quebequense de apoio às equipes de pesquisa, nº 98E2859), para ajudar um programa de pesquisa de três anos (1997-2000) sobre a *Utilização das matérias didáticas para as professoras e os professores do primário: um enfoque interdisciplinar*. Uma das pesquisas trata da análise de matérias interdisciplinares. As outras tratam de matérias como matemáticas, francês, ciências humanas e avaliação.

interdisciplinaridade por motivos bem mais ligados à gestão de seu ensino, buscando assim resolver os problemas organizacionais – os problemas de professores –, não problemas de aprendizagem (Larose, Lenoir, 1995, 1998; Larose et al., 1994; Lenoir, 1992, 1997, no prelo)... Ademais, isso que é qualificado de interdisciplinaridade, muito frequentemente é uma caricatura ou uma forma de interdisciplinaridade pouco enriquecedora, pouco eficaz com respeito à relação ensino-aprendizagem. As práticas interdisciplinares utilizadas pelos professores ou propostas pelos manuais escolares se inscrevem no interior de modelos didáticos de pouca ou sem importância, com uma interdisciplinaridade bem concebida.

O presente artigo visa apresentar uma tipologia das práticas interdisciplinares provenientes de diferentes estudos realizados a partir de enquetes e de observações locais no Quebec, entre os professores trabalhando no primário. Todavia, é importante sublinhar preliminarmente a importância de se levar em conta as representações sociais dos professores, a respeito da interdisciplinaridade e de sua operacio-

nalização. De um lado, essas representações exercem um papel determinante dentro da ação, e desta maneira é que nós iremos chamá-la. De outro, os resultados obtidos resultam essencialmente das declarações dadas por esses professores sobre suas práticas, recolhidas de várias enquetes através de questionários e de entrevistas. Existem estudos sobre o tema, que fazem apelo à observação direta das práticas em sala de aula, mas esses estudos, limitados a um pequeno número de práticos, não permitem fazer generalizações. Outros estudos sobre o tema são atualmente examinados ou estão no começo.²

As representações sociais e as práticas da interdisciplinaridade

As representações sociais e a antecipação da intervenção

A ação do professor – a intervenção educativa –, a ação humana, às vezes social e individual, é fortemente condicionada pelas representações que a vida em sociedade lhe ensina e de que ele dispõe.

Nessa direção, os trabalhos americanos sobre o pensamento reflexivo, como os trabalhos franceses, suíços e ingleses em psicologia social colocaram em evidência a importância das representações dentro da determinação da conduta humana. As pesquisas atuais, entre as quais as de Charlier (1989), assinalam a necessidade preliminar de se levar em conta o pensamento desse autor sobre o “*teacher thinking*”, por considerar a importância do estabelecimento de condições favoráveis à introdução de novas situações didáticas e à modificação eventual das práticas pedagógicas. Essas práticas são largamente determinadas pelas decisões tomadas na fase pré-ativa – no momento antecipatório da intervenção – ou da planificação, como têm mostrado, por exemplo, Clark e Peterson (1986) e Crahay (1989), quer seja esta planificação formal ou quer ela se reconstrua com uma “imagem mental” (Clandinin, 1986; Morine-Dershimer, 1978), com rotinas interiorizadas (Leinhardt, Weidman, Hammond, 1987; Yinger, 1987) ou com construções metafóricas que fazem da professora e do professor “uma pessoa que conta histórias” (Elbaz, 1991; Gudmundsdóttir, 1990; Raymond, Butt, Yamagishi, 1991).

As decisões que os professores tomam, tão logo planificam, influem muito sobre sua ação durante a fase interativa, repousam largamente sobre suas representações, entendidas essas segundo o significado que lhe dá a psicologia social (Abric, 1987; Deschamps, Clémence, 1990; Doise, 1986). Toda ação de formação sobre os outros necessita levar em conta as representações que esse indivíduo divide com seu grupo social de referência e o agir sobre eles (Grize, Vergès, Silem, 1987, p. 15) pois “cada vez que adquirimos ou modificamos uma representação social, trocamos na mesma ocasião um certo número de comportamentos dirigidos aos outros e a nós mesmos” (Moscovici, 1986, p. 55).

Em psicologia social, as representações são consideradas como construções³ que asseguram a ligação entre a cognição e a conação e que agem também como interface entre as variáveis contextuais e as condutas dos indivíduos. As representações são sociais naquilo que elas integram, às vezes, as descrições e as declarações normativas sobre uma realidade ou um objeto simbólico de caráter

social e que elas são veiculadas, integradas e modificadas por meio de um discurso socializado. O desenvolvimento e a evolução das representações sociais correspondem, portanto, à elaboração de um objeto de caráter simbólico, cuja função é a de permitir a comunicação e a ação no seio de um grupo social definido (Abric, 1994; Elejabarrieta, 1996; Jodelet, 1989).

As representações sociais e a interdisciplinaridade

No que concerne à interdisciplinaridade, parece que tal constatação é evidente no setor da educação no Quebec. As representações dos professores primários estão longe de ajudar a esclarecer o conceito e de favorecer práticas interdisciplinares coerentes e reflexivas. Com efeito, uma extrema confusão dentro das representações da interdisciplinaridade se desprende do discurso dos professores do primário. Nós observamos, desde 1992, que reina uma grande confusão discursiva e praxiológica no ensino, como resultado de “uma superposição conceitual de orientações não complementares e mesmo freqüentemente opostas” (Lenoir, 1992, p. 51). Entretanto, é necessário sublinhar que esta confusão se situa no nível conceitual, mas que uma certa coerência marca, todavia, as práticas. No plano empírico, os professores fazem largamente apelo a modelos técnico-instrumentais (truques, receitas, rotinas) onde as aprendizagens são freqüentemente reduzidas à aquisição de simples habilidades técnicas.

Por outro lado, pela observação, essas práticas são pouco interdisciplinares. O discurso sobre a interdisciplinaridade mascara práticas que são mais freqüentemente marcadas pela primazia de certas disciplinas socialmente valorizadas e a diluição dos conhecimentos socializados em relação às matérias ditas “secundárias”, em benefício de um aumento do tempo, conferido ao ensino das primeiras (Lenoir, 1991, 1992; Larose, Lenoir, 1995; Larose et al., 1994). Assim, o discurso “interdisciplinar” de certos professores depende do que Doise (1986) e Abric (1994) identificam como funções justificadoras das representações sociais. Se a interdisciplinaridade é compreendida pelo professor como uma necessidade social, ou responde a um “desejo” de realização, ela se

³ Por oposição a um conceito que forma uma “representação simbólica constituída pelas propriedades comuns a um conjunto de representações concretas (de objetos diretamente observáveis)” (De Landsheere, 1979, p. 53), um *construct* (ou conceito hipotético ou, ainda *construct* hipotético) se distingue desse último no sentido de que “se constrói não a partir da observação dos próprios objetos, mas da observação de manifestações atribuídas a um objeto (por exemplo, a inteligência)” (p. 53). Sempre, segundo De Landsheere (ibid.), um *construct* hipotético se define como “entidade ou modelo imaginado para explicar certos fenômenos, para os prender a um fator causal inobservável” (p. 55).

revela um conceito “politicamente correto”, porém se o professor percebe no discurso da mídia ou no de sua hierarquia administrativa uma pressão sobre o aumento do tempo e da atenção dada aos objetivos da aprendizagem de certos programas (os de francês e das matemáticas, por exemplo) e se, além disso, uma certa confusão conceitual reina no seio do corpo docente em relação ao que define uma prática interdisciplinar ou integradora, então a prática poderá justificar *a posteriori* uma infinidade de atividades pedagógicas, potencialmente contraditórias, em tudo assegurando de maneira concomitante sua coerência, com relação ao discurso socializado que a hierarquia ou seu grupo de pares escolheu.

As representações sociais dos professores são idiossincráticas. Empréstam aos diferentes modelos elementos que eles modificam, adaptam e integram numa estrutura que lhe é própria. As representações sociais estão baseadas em crenças, freqüentemente inconscientes, que vivem distanciadas das teorias educativas, como mostraram Argyris e Schön (1976) distin-

guindo entre as *theories espoused* e as *theories in use*.

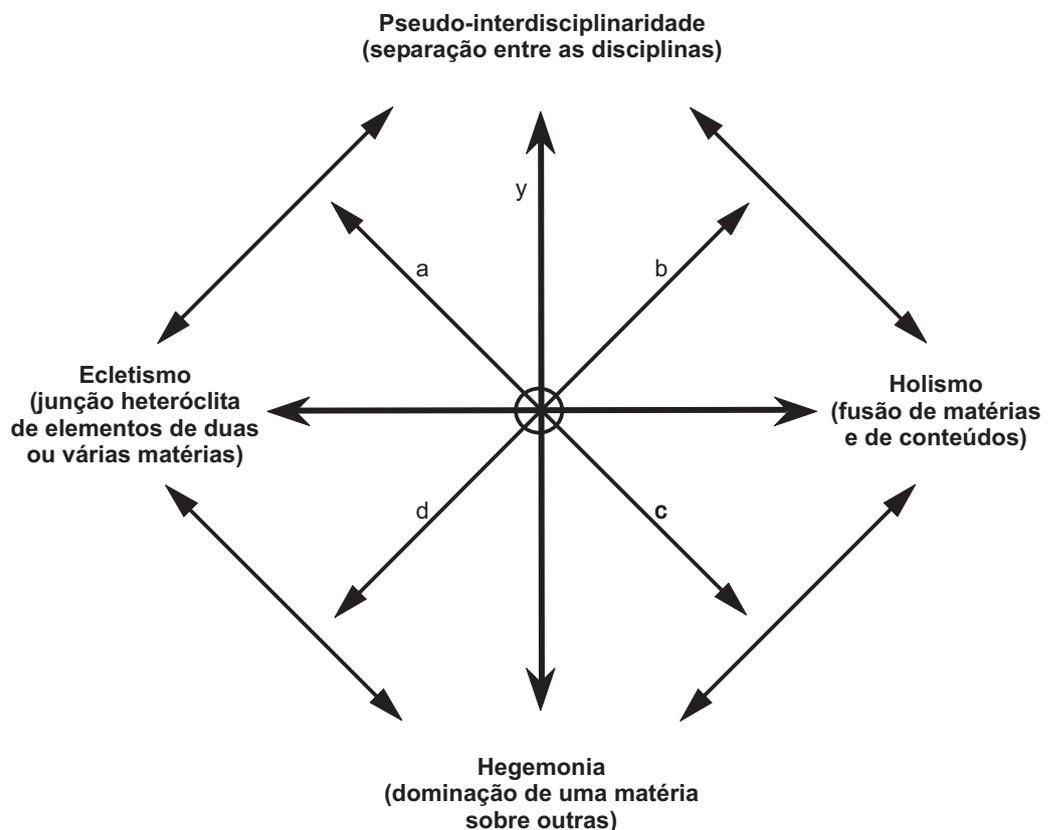
Uma tipologia das práticas interdisciplinares: quatro tipos principais

No que diz respeito às práticas ditas interdisciplinares, os resultados de diversas pesquisas mostram que os professores recorrem às práticas que, de uma parte, vão do *pot-pourri* à “polaridade” (Jacobs, 1989), ou que de outra parte, conduzem às relações de dominação, senão à inexistência de ligações (Lenoir, 1991). Estes quatro tipos de práticas formam os pólos extremos de duas linhas que se cruzam (Figura 1).

O primeiro pólo: o enfoque eclético

Consideremos inicialmente o primeiro eixo (eixo dos x). No primeiro caso, o ensino consiste em transmitir, em nome

Figura 1 – Os pólos das práticas interdisciplinares



das práticas integradoras que se apóiam geralmente sobre um enfoque temático, os elementos heteróclitos, desarticulados e descontextualizados, provenientes de diferentes matérias que foram reagrupadas sem que sua estruturação tenha sido previamente determinada e sua pertinência tenha sido assegurada. Facilmente nós podemos falar como Jacobs (1989) de *pot-pourri* – poderíamos também dizer “ecletismo desestruturante” – para denominar esse polvilhar de elementos desunidos.

O exemplo mais dramático, mas também o mais patético,⁴ observado no Quebec, sobre tal prática, ocorreu no início dos anos 80, em um trabalho de integração das matérias, conduzido pelos professores de uma escola da Comissão das escolas católicas de Montreal. Estas, em face dos múltiplos problemas aos quais foram confrontadas, na sua tentativa de aplicar os programas de estudos, e diante da constatação de que “na maior parte do tempo as únicas matérias ensinadas na sua totalidade no primário são as matérias de base, ou seja, o Francês, a Matemática e o Inglês” (Bédard-Milot, 1984, p. 6), foram conduzidas a propor a integração das matérias como solução de seus problemas. Escolhendo “como base de planificação e de reagrupamento os objetivos intermediários, que são o objeto imediato de nosso ensino, e preferencial com vistas aos objetivos terminais que indiquem o objetivo desse ensino” (idem., p. 7), esses professores, constrangidos de maneira empírica, “sem plano preconcebido, tendo somente como referência nossa experiência prática” (Bédard-Milot, 1986, p. 8), reagrupam nada mais que 682 objetivos terminais e intermediários de um conjunto de programas de estudos do terceiro ano, em 21 módulos que cobrem o ano escolar e que “têm como eixo de reagrupamento uma ou outra das matérias do programa” (idem., p. 9). Essa leitura literal dos objetivos, que conduziu a um recorte e a um reagrupamento artificial dos objetivos dos diferentes programas, a uma dispersão dos elementos cognitivos cuja estrutura lógica não consideravam, teve, por exemplo, como efeito mostrar o bairro como “paradigma” (ou seja, de fato, como tema), no momento em que o espaço local, que constitui um dos campos de exploração (ou objeto de estudo) a tratar, não durante a vigésima primeira parte do ano escolar,

mas no decorrer desses dez meses, a orientação constituía com efeito não mais que uma habilidade técnica a desenvolver, mas dentro da medida que ela ajuda a apreender precisamente o espaço local e sua representação cartográfica.

Querendo centrar-se no “como fazer”, esses professores têm ignorado completamente os modos de aprendizagem que implicam os programas de estudos e as especificidades de cada um deles – as matérias –, visando à construção da realidade, à expressão dessa realidade, favorecendo sua colocação em relação à realidade construída (Lenoir, 1990, 1991), além de definir o “que ensinar” a partir de uma visão cumulativa e linear da aprendizagem e de uma nomenclatura dissociada de objetivos intermediários sem relação entre si. Num tal enfoque, a integração das matérias tende a se tornar o meio mais seguro para se chegar à desintegração das aprendizagens.

O segundo pólo: o enfoque holístico

No segundo caso, em oposição, uma atitude interdisciplinar conduz a excluir ou a vulgarizar toda referência às estruturas conceituais próprias das disciplinas e a isolar-se dentro de uma única pesquisa de respostas às práticas da vida cotidiana. Reivindicando a necessidade de um enfoque global, holístico, da vida humana, em nome do realismo cotidiano e do modo de funcionamento intelectual da infância, esse enfoque, levado aos seus extremos, conduz a reunir num todo indistinto os diferentes objetos de aprendizagem.⁵

Freqüentemente, em nome da integração das matérias, aqui igualmente se observam muitas produções pedagógicas, provenientes dos professores ou de editoras que propõem enfoques temáticos que visam, mediante uma caminhada geral de aprendizagem geral (única), ligar os objetivos de ensino tirados de vários ou de todos os programas de estudos, de maneira a assegurar um ensino dito “integrado” ou global. No Quebec, vários exemplos ilustram essa tendência. Todavia, os fundamentos que estão na origem dessa opção holística são diferentes. Certos autores enaltecem uma perspectiva holística em nome do humanismo e de um enfoque orgânico (Angers, Bouchard, 1984); ou-

⁴ Esse caso é patético, visto que, mesmo antes de qualquer avaliação, seguida de violenta condenação pelos responsáveis pedagógicos da comissão escolar, o projeto tinha recebido durante 24 meses, sem que algum enquadramento ou suporte lhe seja assegurado, o apoio moral e financeiro da direção da escola, dos responsáveis pedagógicos da comissão escolar, da direção regional do Ministério de Educação do Quebec, do *bureau* de desenvolvimento das tecnologias educativas e do *bureau* da pesquisa e inovação pedagógica desse ministério.

⁵ Freqüentemente, trata-se do resultado de uma aprendizagem parcial e não integrada por parte dos práticos, dos conceitos próprios da psicologia genética e mais especificamente do modelo de desenvolvimento de Piaget, tal como apresentado dentro do quadro da maior parte dos programas de formação inicial em ensino do pré-escolar ou primário no Quebec, no início dos anos 80.

tros, em nome da motivação, do interesse das crianças, e, mais comumente, dos postulados da Escola Nova (Desrochers-Brazeau, 1979, 1986), outros, ainda, em nome do respeito da caminhada das crianças (Francœur-Bellavance, 1986), às vezes identificada como caminhada espontânea (Bouchard, 1986) ou “caminhada natural” (De Flandre, Charbonneau, Thibert, 1986), ou como caminhada de resolução de problemas (idem, 1986), senão em nome de interesses puramente financeiros, o que é ilustrado pelas editoras... No plano da prática, vários professores adotam igualmente esse enfoque temático por motivos pragmáticos e organizacionais.

Juntamente com esses aspectos, sem dúvida interessantes (que a extensão do artigo não permite desenvolvê-los), o maior defeito desse tipo de interdisciplinaridade reside na visão simplista do ensino, fundamentalmente centrado na aplicação de uma investigação geral. De um lado, esse tipo de enfoque privilegia uma comunhão sincrética dos conteúdos do ensino dentro de um único programa, uma visão de integração que desejaria eliminar toda especificidade que existe entre as diferentes matérias escolares constitutivas do currículo. Ora, nós mostramos (Lenoir, 1990, 1991) que cada matéria possui um lugar e uma função específica e complementar no interior do currículo. De outro lado, esse tipo de enfoque repousa sobre a idéia de que a aprendizagem deve realizar-se recorrendo a uma caminhada comum. Este passo é visto como “natural”, idêntico àquele que utiliza uma criança em sua vida cotidiana, como passo de resolução de problemas. Às vezes, mesmo, a caminhada natural e a caminhada de resolução de problemas são confundidas e julgadas idênticas. Ora, qualquer que seja a opção tomada, a idéia de um recurso a uma investigação única é inaceitável, à medida que ela escamoteia as diferentes investigações de caráter científico, que um ser humano deve aprender e utilizar: o passo de conceitualização (como conhecimento que...), a etapa comunicacional (como dizer que...), a etapa experimental (como verificar que...), a etapa de resolução de problemas (como fazer para...), a etapa estética, etc. E cada uma dessas etapas detém características específicas em função das finalidades desejadas. Nessa direção,

Fourez (1994, 1998) coloca bem em evidência a complementaridade que deve existir entre uma caminhada do estabelecimento, disso que ele chama “ilhota de racionalidade” e que nos envia a uma investigação metodológica geral e às investigações específicas que dependem de diferentes disciplinas científicas e às quais importa recorrer dentro do quadro de um trabalho interdisciplinar. Ademais, se nós já temos mostrado, quanto a reivindicação da utilização da caminhada dita natural é largamente insuficiente na escola e constitui para todos os fins práticos uma aberração (Lenoir, Laforest, 1994), a problemática se confirma numa perspectiva reducionista dos processos de aprendizagem, os quais são chamados a recorrer, não a uma investigação exclusiva que agiria em termos de panacéia, mas a diversas investigações, detendo suas próprias particularidades em função das intenções dos atores. Resumindo, é minimamente importante distinguir entre “situação-problema”, constitutiva de uma problemática dentro do significado privilegiado, em particular por Paulo Freire (1974), e o “*problem-solving*”, de caráter processual, igualmente privilegiado pelas escolas neobehavioristas e em particular por Gagné (1970) ou Flavell (1985)!

O terceiro pólo: o enfoque pseudo-interdisciplinar

Quanto ao outro segmento que emerge do estudo das práticas de ensino (eixo dos y), no terceiro caso, o da pseudo-interdisciplinaridade, a identificação de um tema serve de pretexto de seu único fio condutor, para um ensino de matérias escolares selecionadas. A análise dos exemplos observados ou recolhidos das atividades interdisciplinares faz, aliás, ressaltar uma forte preponderância sobre um enfoque temático, no qual o tema serve unicamente, em uma pseudo-interdisciplinaridade, para o desencadeamento das atividades de aprendizagem monodisciplinares. Assim, a “ligação” não existe a não ser em nível de situar o desenvolvimento das atividades que lhe são imediatas tendo ajudado de maneira autônoma, completamente separada, em função dos conteúdos de aprendizagem de diferentes programas de estudos. É interessante observar que as práticas ligadas a esse pólo podem facilmente se deslocar para as práticas

reconstruídas do *pot-pourri* ou do holismo, e reciprocamente, o que ilustram as flechas *a* e *b* da Figura 1.

Se relativamente poucos escritos vêm ilustrar essa concepção da interdisciplinaridade, na prática, como podemos observar, os professores recorrem a ela com mais frequência. A título ilustrativo, “um cenário de aprendizagem em ciências humanas sobre os índios pode se tornar uma motivação para a leitura de lendas indígenas (textos imaginários em francês)” (Martin, 1989, p. 9). Esse exemplo mostra bem o perigo de se acreditar que este enfoque é, às vezes, interdisciplinar e integrador. As ciências humanas não desempenham aqui um papel de figuração, uma vez que servem unicamente de desencadeador. Trata-se tão-somente de um pretexto, com vistas a atender aos objetivos de aprendizagem em francês. A única integração que existe neste caso ameaça desintegrar as ciências humanas, fazendo tudo simplesmente desaparecer do plano das aprendizagens. Vivem somente das aparências! Mesmo uma visita a uma fazenda, realizada a título de integração do ensino, quando do retorno à sala de aula, pode conduzir às atividades de cada matéria escolar, sem que nenhuma relação seja estabelecida entre elas, a não ser no nível do tema.

O quarto pólo: o enfoque hegemônico

Enfim, no quarto caso, o ensino se apóia essencialmente sobre um modelo, o da matéria reconhecida como a mais importante, atenuando assim as especificidades das outras matérias, reduzidas a um estado de servidão, senão de puro pretexto. Se Jacobs (1989) adota o termo “polaridade”, Barré de Minac e Cros (1984) falam da relação de predominância para qualificar esse tipo de relações interdisciplinares, a partir do qual o ensino interdisciplinar é concebido seja como a aplicação de um passo de aprendizagem – por exemplo, a etapa comunicacional ou a etapa de resolução de problemas – a toda situação de aprendizagem, seja como utilização redutora do conteúdo de uma matéria a título de simples material (do fazer valer), pelo ensino de uma outra matéria. No Quebec, freqüentemente, não é raro se observar tais práticas, ligadas ao ensino do francês.

De nossa parte, nós as qualificamos de relações hegemônicas de uma matéria escolar, pelo fato de que sua lógica interna e a etapa de aprendizagem que a caracteriza em relação a outras matérias não fazem destas últimas meros pretextos para fazer valer o melhor dos materiais, dentro dos fatos apresentados pela matéria hegemônica.

No Quebec, tendo sido conferida a preeminência ao ensino do francês, os professores recorrem massivamente ao oral e ao escrito em uma perspectiva temática: “de uma parte, as atividades se fazem largamente com ou a partir do francês, por exemplo, “a leitura se faz a partir das ciências da natureza”; “passamos às ciências humanas em francês”; “fazemos uma exposição oral sobre seu animal preferido”; “vamos compor uma prece em francês”; “vamos fazer uma produção escrita sobre o tema”. De outra parte, o tema é freqüentemente definido pelo manual de francês ou qualquer manual de leitura complementar, não pelos objetos de estudo das ciências humanas e das ciências da natureza, por exemplo” (Lenoir, 1992, p. 49). Enfim, sempre a título ilustrativo, um manual escolar, que se mostra como interdisciplinar, (Coleção *Mémo*) tem como objetivo exclusivo a investigação comunicacional, e a quase totalidade das proposições das atividades que ele contém é estruturada segundo o modelo de comunicação privilegiado pelo ensino de francês, língua materna. Aqui, igualmente sublinhamos que as práticas emergidas desse pólo podem afastar-se na direção das práticas que podem ser associadas ao holismo ou ao ecletismo (ao *pot-pourri*), assim como ilustram as flechas *c* e *d*.

Conclusão

O presente artigo visava apresentar uma tipologia das práticas interdisciplinares emanadas de diversos estudos realizados no Quebec desde a metade dos anos 80, a partir de *enquêtes* e de observações de campo, junto aos professores que ensinam no primário. Essa tipologia permite fazer emergir quatro grandes tendências em interação quanto às representações e às práticas às quais recorrem esses professores. Esses quatro tipos gerais nos enviam a modelos didáticos de caráter interdisciplinar (Lenoir, no prelo),

não tratados aqui, os quais, dentro de certos casos, estão bem longe de oferecer uma real sinergia e relações efetivas entre os conteúdos das matérias escolares consideradas.

Um tal quadro pode parecer bem sombrio (nós o chamamos, dentro de suas tendências extremas, uma tipologia). Ele nada mais faz que exprimir o que pensam e o que fazem os professores do primário, quando recorrem à interdisciplinaridade. Portanto, a interdisciplinaridade na escola, antes de dirigir-se para um ou outro desses pólos, se situa no cruzamento dos dois eixos por eles formados, de maneira a assegurar uma dependência recíproca, sem predominância e sem ignorar nenhuma das disciplinas escolares, em função das finalidades de formação demandadas e por levar em conta, dentro da riqueza de suas complementaridades e de suas inter-relações efetivas e incontornáveis, no nível de seus conteúdos cognitivos e de suas investigações, necessárias para construir a realidade humana, exprimi-la e interagir com ela.

Em conseqüência, a definição que nós retemos de interdisciplinaridade na escola é a seguinte: trata-se de colocar em relação duas ou várias disciplinas escolares que, nos níveis curricular, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complemen-

taridade ou de cooperação, de interpenetrações ou de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos, conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.), com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos.

Entender a interdisciplinaridade nessa perspectiva requer, da parte dos formadores, uma outra visão sobre suas práticas de ensino, sem dúvida, além do desenvolvimento das competências comportamentais e do domínio dos conhecimentos declarativos (os saberes) e procedimentais (o saber fazer). Exige ainda uma tomada de consciência indispensável sobre sua condição de modelo de referência para seus alunos e sobre as finalidades educativas, que ultrapassam os discursos moralizantes e as visões utilitaristas e tecnicistas da formação do ser humano. Se, como sublinha Morval (1993, p. 303), “a pesquisa interdisciplinar só é possível em torno de uma problemática comum, dentro da confrontação de várias disciplinas a propósito e a partir de um mesmo objeto”, o ensino interdisciplinar não pode dispensar uma “situação-problema” com o significado atribuído por Freire (1974), pois, tanto num como noutro caso, um tal enfoque é ao mesmo tempo investigador do real, reconhecido em sua complexidade, e acabado na sua investigação em busca de uma resposta, isto é, de uma pesquisa do significado.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal, 1987.
- _____. Les représentations sociales : aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-36.
- ANGERS, P., BOUCHARD, C. *L'activité éducative, une théorie, une pratique : la mise en oeuvre du projet d'intégration*. Montréal : Bellarmin, 1984.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Londres : Jossey-Bass, 1976.
- BACON, Natalie. *Les représentations de directions des services éducatifs de commissions scolaires au regard de l'application des programmes d'études au primaire dans une perspective interdisciplinaire*. Sherbrooke, 1995. Mémoire de maîtrise, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- BARRÉ DE MINIAC, C., CROS, F. *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques (Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée*

dans dix collèges, de 1978 à 1980). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1984.

BÉDARD-MILOT, R. et al. *Planification de l'enseignement des programmes d'études au primaire par intégration ou convergence des objectifs*. Montréal : Commission des Écoles Catholiques de Montréal, École Évangéline, 1984.

_____. Comment s'en sortir au primaire? *Place publique*, v. 2, n. 1, p. 8-9, 1986.

BEILLEROT, J. Le rapport au savoir : une notion en formation. In: BEILLEROT, J. et al. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions Universitaires, 1989.

BOUCHARD, C. Le processus d'apprentissage et l'intégration. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue*. Laval-Montréal : Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 13-14

CHARLIER, F. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989.

CLANDININ, D. J. *Classroom practices : teachers images in action*. Philadelphie, IL : The Falmer Press, 1986.

CLARK, C. M., PERTERSON, P. L. Teacher's thought processes. In: WITTROCK, M. C. (Dir.). *Third handbook of research on teaching*. New York, NY : Macmillan, 1986. p. 255-296.

COLLECTION MÉMO. Boucherville: Graficor.

CRAHAY, M. Contraintes de situation et interactions maîtres-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, v. 88, p. 67-94, 1989.

DE FLANDRE, C., CHARBONNEAU, L., THIBERT, G. L'approche interdisciplinaire : une démarche pédagogique basée sur la résolution de problèmes réels. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue* Laval-Montréal: Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 26-39.

DE LANDSHEERE, G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

DESCHAMPS, J.-C., CLÉMENCE, A. *L'explication quotidienne : perspectives psychosociologiques*. Cousset : DelVal, 1990.

DESROCHERS-BRAZEAU, A. Une approche intégrée des apprentissages à l'école. *Vie pédagogique*, v. 3, p. 4-9, 1979.

DESROCHERS-BRAZEAU, A. Une approche thématique et interdisciplinaire. *Liaisons*, v. 10, n. 2, p. 33-36, 1986.

DOISE, W. Les représentations sociales : définition d'un concept. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1986. p. 81-94

DOLLÉ, J.-P. *Le désir de révolution*. Paris : Grasset, 1972.

ELBAZ, F. Research on teachers' knowledge : the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, v. 23, n. 1, p. 1-19, 1991.

ELEJABARRIETA, F. Le concept de représentation sociale. In: DESCHAMPS, J.-C., BEAUVOIR, J.-L. (Dir.). *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1996. p. 137-150.

- FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1985.
- FOUREZ, G. *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Bœck Université, 1994.
- FOUREZ, G. Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 24, n. 1. Numéro thématique : "Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire", sous la direction de Y. Lenoir et L. Sauvé. (Em elaboração; a ser publicado em janeiro de 1998).
- FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro, 1974.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, S. Pour une transdisciplinarité au primaire. In: DE FLANDRE, C., DESROCHERS-BRAZEAU, A., BOUCHARD, C. et al. *Interdisciplinarité : différents points de vue*. Laval-Montréal : Mondia/Conseil Pédagogique Interdisciplinaire du Québec, 1986. p. 40-63
- GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York, NY : Holt, Rinehart et Winston, 1970.
- GRIZE, J.-B., VERGÈS, P., SILEM, A. *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche sociologique des représentations sociales*. Paris : Centre National de Recherches Scientifiques, 1987.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S. Curriculum stories : four case studies of social studies teaching. In: DAY, C., POPE, M., DENICOLO, P. (Dir.). *Insights into teachers' thinking and practice*. New York, NY : The Falmer Press, 1990. p. 107-118.
- JACOBS, H. H. The growing need for interdisciplinary curriculum content. In: JACOBS, H. H. (Dir.). *Interdisciplinary curriculum : design and implementation*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. p. 1-11.
- JODELET, D. *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- KOJÈVE, A. *Introduction à la lecture de Hegel* (Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau). Paris : Gallimard, 1947.
- LAROSE, F., LENOIR, Y. *L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)*. Sherbrooke : Faculté d'Éducation, 1995. (Rapports de recherche du Laridd, n° 4).
- LAROSE, F., LENOIR, Y. La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 24, n. 1, p. 199-240, 1998.
- LAROSE, F. et al. Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 20, n. 4, p. 719-740, 1994.
- LEINHARDT, G., WEIDMAN, C., HAMMOND, K. M. Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 2, p. 135-176, 1987.
- LENOIR, Y. Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. In: ROY, G.-R. (Dir.). *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Éditions du Crp, 1990. p. 681-695. Actes du 2e Congrès des Sciences de l'Éducation de Langue Française du Canada, Tome 2: Didactique.

- LENOIR, Y. *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Paris, 1991. Thèse de doctorat (nouveau régime) en Sociologie, Université de Paris 7.
- LENOIR, Y. Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire. In: DELISLE, R., BÉGIN, P. (Dir.). *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* Sherbrooke : Éditions du Crp, 1992. p. 17-57.
- LENOIR, Y. Entre Descartes et Hegel : De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In: JONNAERT, P., LENOIR, Y. (Dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du Crp., 1993. p. 29-99.
- LENOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C., CAILLOT, M. (Dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996. p. 223-251.
- LENOIR, Y. Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies : an Interdisciplinary Journal*, v. 15, 1997. (no prelo).
- LENOIR, Y. Autonomie didactique et interdisciplinarité: la situation des enseignants du primaire au Québec. In: SACHOT, M. (Dir.). *L'autonomie, un principe didactique?* (Actes du deuxième symposium du Cirid). Strasbourg : Éditions de l'Université des Sciences Humaines. (Em elaboração).
- LENOIR, Y., LAFOREST, M. Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation/Canadian Journal of Education*, v. 19, n. 4, p. 431-447, 1994.
- MARTIN, L. L'intégration des matières et l'application des programmes d'études. *Dimensions*, v. 10, n. 4, p. 7-10, 1989.
- MORINE-DERSHIMER, G. Planning and classroom reality : an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, v. 3, n. 4, p. 83-99, 1978.
- MORVAL, M. La recherche interdisciplinaire: une difficile intégration. In: GAULEJAC, V. de, ROY, S. (Dir.). *Sociologies cliniques*. Marseille-Paris : Hommes et Perspectives/Desclée de Brouwer, 1993. p. 297-313.
- MOSCOVICI, S. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, W., PALMONARI, A. (Dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1986. p. 34-80.
- RAYMOND, D., BUTT, R. L., YAMAGISHI, R. *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 1991. Communication présentée lors du 59e Congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque "Les savoirs des enseignants, leur formation et les fondements de leur compétence professionnelles".
- YINGER, R. J. Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 3, p. 293-318, 1987.

Recebido em 5 de outubro de 1998.

Yves Lenoir, doutor em Sociologia do Conhecimento, é professor titular do Departamento de Ensino Pré-Escolar e Primário, na Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Quebec; diretor do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Didática das Disciplinas (Laridd); vice-presidente da Sociedade Canadense para os Estudos da Educação (SCEE) e da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica

ca em Educação (Afirse), seção canadense, e especialista em questões relativas à interdisciplinaridade na escola e à didática das ciências humanas.

Francois Larose, doutor em Educação, é professor agregado no Departamento de Ensino Pré-Escolar e Primário da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, Quebec, e especialista nas dimensões culturais da educação, da cognição social, da psicometria e da edumetria.

Abstract

Based on their last ten years researches, the authors are presenting a classification model of the interdisciplinary practices and their social representations as shared by Québec's elementary school teachers. Four main tendencies are forming the polarities of two continuums within a cartesian plan. These polarities are typical of some representations and practices which are, in their turn, coherent or not with a perception of an interdisciplinary approach that might be based on conflictual conceptions of the hierachical ordreing of the knowledges identifies to the school matters. The interdependency and equivalent weighting given to the school matters or, on the contrary, the unequal weight given to various matters and dependency of the contents based on the social importance given to some of these matters are determining the possibility of an interdisciplinary teaching or, in a reverse perspective, pseudo or uninterdisciplinary practices.

Key-Words: primary school; interdisciplinarity; teacher's practices; Quebec education; social representations.

Estatística e educação*

Lourenço Filho

Comenta a evolução da estatística como apresentação de registros numéricos e como método. Analisa a educação como fenômeno coletivo e como método de produção de rendimento ou técnica particularizada. Sustenta que o uso da estatística contribui para grandes transformações na política e na organização da educação, e que permite determinar como os indivíduos se aproveitam dos métodos e processos educativos, proporcionando a possibilidade de medida objetiva do trabalho educativo. Conclui que não se deve pensar que todos os problemas educacionais sejam de natureza técnica e que possam ser resolvidos no domínio do quantitativo, mas a estatística pode e deve servir para o esclarecimento de muitos problemas e para a proposição de novas questões.

A circunstância de vossa atenção ser ocupada, neste momento, por um educador de ofício, ao invés de o ser por um especialista em estatística, tem uma explicação clara e simples. São tantos, tão numerosos e ponderáveis os subsídios que a educação reclama de vossa atividade, que a exposição deles, por um estatístico, poderia ser acoimada de exagerada. O educador, ao contrário, está livre de suspeição. Fala desembaraçado. Não lhe será dado, é certo, trazer a esta assembléia de doutos nenhuma novidade. Mas poderá ele, ao menos, prestar um singelo depoimento, que valerá afinal como uma apagada mas sincera homenagem da parte dos educadores brasileiros, ao esclarecido espírito que norteia os trabalhos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que ora aqui nos reúne.

Muitos são os educadores que acompanham a vossa grande obra de tenacidade e patriotismo, convictos de que, de seus resultados, cada dia mais preciosos, a educação nacional auferirá incontáveis benefícios. Até a que ponto irão eles, mesmo os mais céticos não de concluir, ao cabo das considerações e da exposição dos fatos, que iremos fazer, tendo em vista a observação, de já longos anos, no trato do ensino e da administração escolar brasileira.

A estatística

Para o efeito deste pequeno ensaio, convém que tomemos os termos “educação” e “estatística” no mais largo sentido que possam ter, deixando de parte a conceituação de caráter restritivo, que um e outro também admitem.

Palavras-Chave: estatísticas; registro estatístico escolar; abordagem histórica.

* Conferência pronunciada no “Curso de Informações”, promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Publicada originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, v. 11, n. 31, nov./dez., 1947.



Para o vocábulo “estatística” duas aplicações correntes existem: uma, a de significar a simples apresentação de registros numéricos, de coisas ou de pessoas, naquilo que interessam à vida do Estado; outra, no sentido de processo lógico ou método, com que esses mesmos resultados possam ser analisados e interpretados e, já agora, não só no domínio dos fatos que interessem ao Estado, mas no de todo e qualquer conhecimento humano.

As duas significações coexistem e resultam do próprio desenvolvimento histórico da matéria. Já se levantavam estatísticas, antes de existir “a” estatística. Neste domínio, como nos demais, os fatos precederam à teoria. Antes que Achenwall tivesse criado o nome, aí nos meados do século XVIII, muito antes mesmo, já os chineses, egípcios, hebreus e romanos realizavam o censo e procediam ao levantamento das terras cultiváveis. Não é à falta de outro título que o quarto livro de Moisés, no Velho Testamento, se chamou “Números”. E que a instituição da estatística é divina surpreende-se neste texto tão claro dos versículos iniciais do livro referido:

Falou mais Jeová a Moisés no deserto de Sinai, na Tenda do ajuntamento, no primeiro dia do mês segundo, no segundo ano de sua saída da terra de Egito, dizendo:

“2. Tomai a quantia de toda a congregação dos filhos de Israel, segundo suas gerações, segundo a casa de seus pais, no número dos nomes de todo macho, cabeça por cabeça.

3. De idade de vinte anos e arriba todos os que saem à guerra em Israel: a estes contareis segundo seus exércitos, tu e Aarão”.

(...)

17. Então tomaram Moisés e Aarão estes varões, que foram declarados por seus nomes.

18. E ajuntaram toda a congregação ao primeiro dia do mês segundo, e declararam sua descendência segundo suas famílias, segundo a casa de seus pais, no número dos nomes dos vinte anos e arriba, cabeça por cabeça.

(...)

46. Todos os contados pois foram seiscientos e três mil quinhentos e cinqüenta...

Verifica-se que o nome proposto por Achenwall viria consagrar uma realidade, que as necessidades de organização dos grupos humanos haviam feito surgir, de há muito, e que a prática teria apurado nos

seus processos. Heleno Politano tinha publicado, quase um século antes, o *Microscopium Statisticum quo status imperii Romano-Germanici representatur*, trabalho no qual ficou demonstrado que não poderia haver política sem a discriminação quantitativa dos problemas da população e da riqueza.

De modo que, ao fazer imprimir, em 1770, a sua notável obra “Elementos da Erudição Universal”, seria natural que Von Bielfeld caracterizasse a estatística como “a ciência que nos ensina qual a organização política dos modernos estados, no mundo conhecido”, alterando assim um pouco a noção primitivamente assentada por Achenwall, que se contentava em dizer que a estatística seria “o conhecimento aprofundado da situação (*status*) de cada Estado”.

Deve-se notar que, só desde então, é que se teria generalizado o emprego do étimo da estatística, *status*, no sentido de “estado político” ou “nação”. No folheto de apresentação da Royal Statistical Society, estabelecida em 1834, a estatística passa a ser definida como “a ciência de verificar e coligir os fatos que possam ser calculados para ilustrar o estado atual e futuro das sociedades”. Cournot, algum tempo depois, escrevia: “Entende-se principalmente, por estatística, como o indica a etimologia da palavra, o conjunto de fatos que se originam da aglomeração dos homens em sociedades políticas”.

Mas essa etimologia, digamo-lo agora, é discutida. Liesse, por exemplo, levanta a dúvida: *status*, de Estado, estatuto político, ou *status* de situação, estádio?... Eichoff, por sua vez, a ambos contesta. O étimo teria provindo do grego *statizien*, que significa estabelecer, verificar, comparar. Deu, no latim, *statuere*; no alemão, *sttaten*; no inglês, *to stay*...

Deixemos a solução da dúvida para aqueles, dentre vós, mais versados em origens lingüísticas. O que parece certo é que o Estado, organização política, teria criado a necessidade de contar e avaliar os homens e as coisas. É não menos certo que essa necessidade teria criado a outra, a de estabelecer relações entre os próprios dados obtidos, para permitir ação menos arbitrária, na arte do governo dos povos. Se o Estado criou a estatística, esta, por sua vez, cada dia apresenta maiores e melhores elementos para a sua reconstrução e redireção. Não será exagerado di-

zer-se que a estatística tenha criado, assim, por sua vez, o Estado moderno, que procura, no estudo da dependência dos fenômenos coletivos, que só os números podem exprimir a sua mais legítima fonte de inspiração.

Que a idéia de estatística e política se tornou generalizada, confirmam os dicionários comuns. Abramos um deles, o *Novo Dicionário Português*, de Francisco de Almeida, e lá encontraremos, no verbete próprio: “Estatística – ciência que examina a situação real e efetiva de um Estado, em suas relações comerciais, industriais e geográficas”. Tomemos a outro, mais recente, o *Dicionário Ilustrado*, de J. Segurier. A conceituação, que aí aparece, é a mesma.

A definição é boa. Apenas nos faz lembrar aquela outra, que apresentava o caranguejo como um peixe de escamas vermelhas, dotado do hábito de andar para trás... Nesta, como se vê, há apenas três defeitos: o caranguejo não é peixe, não tem escamas vermelhas, nem o hábito de andar para trás. O resto está certo. Com a definição dos dicionários comuns, ocorre quase o mesmo: a estatística não é uma ciência, não cuida apenas do Estado, nem se limita a conhecer, nele, a situação do momento.

Porque, de outra forma, não haveria a outra acepção, a que aludimos de início, e na qual reconhecemos a estatística como uma metodologia geral, comum a todos os ramos do saber. De posse desse método, pretendemos ordenar a própria observação dos fatos, descrevê-los e interpretá-los, no domínio dos fatos sociais, como no de outros quaisquer.

A distinção ressalta, quando usamos o vocábulo no singular ou no plural. Não é o mesmo dizer-se “as estatísticas brasileiras” e “a estatística brasileira”. Observai que, em inglês, há duas palavras distintas, para cada coisa: *statistics*, que é singular, significa a compilação sistemática dos dados, ou no uso de fatos ou amostras, para inferências de ordem geral; *statistical*, que é plural, significa a apresentação de tabelas, pelas quais se representam as condições de um grupo social, ou as de qualquer grupo de fatos, que interessem a determinado assunto ou matéria (Webster). Se as duas palavras, tanto a do singular como a do plural, se escrevem com “s” final, a culpa não é, positivamente, da língua inglesa. É da própria dignidade que a estatística assumiu entre os

vários ramos do saber. De fato, aquele “s” representa uma distinção, assim como que uma comenda ou título de nobreza. Diz-se e se escreve “*music*” e “*rhetoric*”, sem “s”. Deve-se, no entanto, dizer e escrever, mais solidamente, “*physics*”, “*mathematics*”, “*statistics*”...

Para a constituição dessa *estatística*, no sentido de instrumento lógico, método de análise e interpretação, aplicado à descoberta de relações entre os fenômenos, o caminho histórico devia ser muito diverso do das altas preocupações da política. Grandes criações têm tido origens em problemas modestos e, a dos princípios em que devesse depois repousar a estatística, teria sido uma dessas.

Todos conheceis o episódio, mas vale a pena repeti-lo. Um jogador apaixonado, o cavaleiro de Meré, entendeu de submeter, em 1654, a Blaise Pascal, – o ilustre matemático-filósofo, inventor da máquina de calcular e autor das admiráveis *Lettres Provinciales* – uma das dificuldades do jogo conhecido pelo nome de “*probleme des partis*”. A questão se resumia em saber, uma vez interrompido o jogo, como distribuir equitativamente o montante que estivesse sobre a mesa. Pascal pôs-se a trabalhar, estudando as probabilidades de cada parceiro. Pierre de Fermat a ele se associou nesse estudo. E, em breve, toda uma teoria do cálculo de probabilidades estava desenvolvida e popularizada...

É certo que houve precursores. Citam-se os estudos de Galileu e de Bacon. Mas a acreditar em Charles Gourand, “antes de Pascal o probabilismo não constituía uma disciplina matemática, não tendo princípios explícitos nem nomenclatura precisa”. Depois, Huygens, Laplace, Jean de Witt, Halley... Por fim, a *Ars Conjectandi* de Jacques Bernoulli, escrita ainda no século XVII, mas só publicada em 1713, isto é, oito anos depois de sua morte. No século XVIII, toda uma plêiade de grandes inteligências vieram a preocupar-se com o assunto: de Moivre, Buffon, D’Alembert, Condorcet, Euler, Lagrange, Poisson, Gauss, Cournot...

Criava-se, então, a *estocástica* – “conjunto de princípios para aplicação do cálculo de probabilidades aos números recolhidos pela estatística, de modo a provar a existência de leis resultantes de causas permanentes e regulares, cuja ação pudesse estar combinada com a das causas fortuitas”. Mas o nome não logrou fortuna. O próprio Cournot escrevia: “A palavra estatísti-

ca terá uma acepção mais vasta. Entendemos por ela o método de recolher e ordenar fatos numerosos, de toda a espécie, de modo a permitir relações numéricas sensivelmente independentes das anomalias do acaso...”

A previsão era acertada. A estatística continuava a ser a descrição quantitativa sistemática dos fatos, mas dela emergia também uma metodologia que, em breve, penetrava todo o domínio da biologia e, depois, mesmo o das ciências físicas.

Com a apresentação tabular, facilitava-se e generalizava-se a noção de “frequência”, ao redor de um valor central; a observação de frequência acarretava a de “variabilidade” dos fenômenos, permitindo, no terreno biológico, a hierarquização dos fatos, por sua expressão numérica, senão já a medida. Publicando a sua famosa obra *Hereditary Genius*, em 1869, Galton expunha o problema da herança em termos de estatística. Trinta anos depois, precisamente em 1899, Scripture aplica os mesmos processos para os estudos da psicologia, apresentando tabelas e análises numéricas referentes a crianças tidas como de alta inteligência, de inteligência média e deficientes.

Quase simultaneamente com os estudos de Galton, os ingleses John Dalton e James Clark Maxwell, e o austríaco Ludwig Boltzmann reformam a concepção de termodinâmica clássica, com a noção de probabilidade, como princípio de explicação, na física teórica. As novas teorias vinham revolucionar o pensamento científico. O mundo deixava de ser estático. A repercussão sobre a teoria da própria causalidade física não se fez esperar...

No campo biológico, o desenvolvimento do método estatístico havia de se dar também rapidamente. Em 1901, fundamentava-se, em Londres, a “Biometrika”, publicação exclusivamente destinada a recolher os estudos dos problemas da vida, sob o ponto de vista estatístico. E daí, invadiu o método o domínio específico da educação. O primeiro curso de estatística aplicada a esses assuntos foi dado por Edward Lee Thorndike, na Columbia University, de Nova Iorque, em 1903.

No Brasil, inauguram-se, em 1926, os primeiros cursos de estatística aplicada à saúde pública, com Jansen de Melo,

Tobias Moscoso e Fernando Silveira. Em 1932, instala-se, no Instituto de Educação do Distrito Federal, a cadeira de “estatística aplicada à educação”, entregue à competência do professor J. P. Fontenelle. No ano seguinte, cria-se idêntica disciplina no Instituto de Educação, de São Paulo, regida pelo professor Milton Rodrigues.

A modesta questão do “*jeu des partis*” criava uma nova atitude de pensamento científico. E, de tal forma que, hoje, se poderá repetir o que escrevia David Hume, em 1777: “Tome você qualquer livro, e permita-nos perguntar: Contém ele qualquer raciocínio com base em quantidade ou número? Não?! Não contém ele raciocínio com base em experiência ou realidade? Não?! Então, atire-o ao fogo. Não encerrará senão falácia ou ilusão”...

A educação

Também em educação? Poderíeis perguntar agora. Veremos que também em educação, desde que a consideremos no terreno dos fatos, não no das doutrinas. Estas, na maioria dos casos, misturam às realidades os próprios ideais de que se nutrem e, daí, alimentarem o conflito de concepções as mais diversas.

No terreno dos fatos, que é aquele onde cabe o pensamento de Hume, a educação pode ser apreciada em dois planos: no plano social e no plano individual. O caráter dominante lhe advém do primeiro. A educação é, antes de tudo, um fato de ação coletiva, pois que resulta da influência da comunidade sobre as novas gerações. É certo que podemos apreciar os seus efeitos num só e determinado indivíduo. Nem por isso, o caráter social desaparece. O fenômeno passa a ser apreciado, em plano favorável à análise dos meios, métodos ou processos, numa atuação individual próxima, mas que só chega a ter verdadeiro significado quando comparada, nos seus efeitos, às influências sociais mais amplas.

Podemos dizer, por isso que, objetivamente considerada, a educação é uma ação coletiva, enquanto considerada na integridade de seus meios e fins; e ação individual, no que toca a aplicação particularizada de métodos ou processos, dos meios intencionais que o homem experimen-

ta, ou adota para o desenvolvimento, adaptação e aperfeiçoamento do indivíduo.

As doutrinas pedagógicas contendem entre si, na exaltação do individual ou do coletivo, o que acarreta a consideração, ora predominante dos *fins* , ora dos *meios* . Mas, para o efeito especial das relações que procuraremos traçar, entre a estatística e a educação, a diversidade dessas opiniões não nos pode interessar. Elas assinalam que existem fins e meios na educação, e isto nos bastará.

Que há uma realidade, a que chamamos “educação”, é irrecusável. De um ponto de vista amplo, ela se apresenta como atuação de umas gerações sobre outras, base da continuidade e do desenvolvimento social; de um ponto de vista particular, meramente técnico, como a ação de certos meios, para certos resultados e que, um a um, podem ser observados. Esta última é a educação sistemática.

Mas, tanto de um, como de outro desses pontos de vista, a educação deve ser encarada como um *rendimento* – ação certa para efeito certo – podendo ser caracterizada em séries quantitativas ou, afinal, numéricas.

Pre vemos uma objeção. Dir-se-á que, para os fins meramente instrutivos ou de transmissão da cultura literária e científica, sim. Não para os objetivos cívicos, morais, estéticos, aqueles que sejam do domínio dos valores chamados “absolutos”. Como aplicar a noção de quantidade a valores tais como bondade, honradez, espírito de solidariedade, patriotismo?...

A objeção é apenas aparente. Ou admitimos que a conquista desses valores plenamente se realizem no educando, ou os teremos negado de todo. Se se realizam, poderemos concebê-los, embora ainda em termos de qualidade, como séries progressivas. Teremos, assim, categorias discretas. Indicados os valores dessas “qualidades”, como os estamos chamando, no eixo das abcissas, e distribuídos os indivíduos, que ocupem cada intervalo, segundo diferentes atributos, um de cada vez, veremos que, sem dificuldade, a série qualitativa se resolverá numa série quantitativa. No caso dos valores morais, tudo o mais sendo constante, e ordenadas as freqüências pela idade dos indivíduos, veremos que os famosos valores absolutos se resolvem numa série temporal e, portanto, de quantidade. O próprio senso comum não pede aos infantes, ou aos meninos, que apresentem o mes-



mo nível de conduta social ou moral, que exige dos adolescentes ou dos adultos.

As categorias discretas passam, assim, a ser contínuas; e as qualidades podem, legitimamente, traduzir-se em quantidades, *em número* . Toda a educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Esse rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso, ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontando com o grupo, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbítrio e a fantasia...

O problema em equação

Talvez tenhamos precipitado algumas considerações de ordem técnica. Não importa. Por elas aludimos a todos os termos do problema, que agora pode ser posto em equação.

Por *estatística* , como vimos, há de entender-se tanto o resultado de contagem, cadastro, recenseamento, – a expressão tabular de observações ordenadas, – como o método de interpretação que a esses mesmos resultados se possam aplicar pela elaboração matemática.

Por *educação* , significamos tanto o fenômeno geral da influência de umas gerações sobre outras, no seu aspecto mais amplo, como o fato particular da ação de métodos ou processos, sobre um só e mesmo indivíduo, observado em seu rendimento, dentro de prazo determinado.

Temos, assim, a rigor, não só dois termos, mas quatro, pelo desdobramento dos que, inicialmente, tivemos em vista:

a) *estatística*, como apresentação ordenada de fatos, conjunto de realidades a ser descrita ou apreciada como um todo;

b) *estatística*, como método de análise e interpretação;

c) *educação*, como fenômeno coletivo;

d) *educação*, como método de produzir um rendimento, ou técnica particularizada.

Como todo esquema, este é artificial. Não há, na realidade, separação linear entre os vários termos em que ele se desdobra. O método de interpretação estatística não teria objeto sem o material a ser interpretado; e, esse material, para atender aos fins de interpretação, pode e deve ser colhido, segundo um plano assentado. Por sua vez, não há educação de massa sem a educação de numerosos indivíduos, e a educação particular, em cada um destes, é julgada, afinal de contas, pelas expressões de educação média dos vários grupos. Contudo, o esquema previsto pode servir a maior clareza da exposição, razão por que o adotamos.

A educação, um fenômeno de massa

Como fenômeno coletivo, ou de massa, a educação só pode ser observada, descrita e definida, com os recursos da estatística. As novas gerações se concretizam numa população, em que reconhecemos atributos próprios, que tem uma distribuição geográfica e que se discrimina em grupos caracterizados segundo a idade, o sexo, a raça, a cor.

A observação e a condução dos fenômenos gerais *de massa* cabem ao Estado, e a educação não foge à regra, especialmente no Estado de base nacional, constituído e definido no decorrer do século passado. Por isso mesmo, nas formas políticas modernas, a função da estatística, historicamente nascida, como vimos, das necessidades e tendências do Estado, agora se apresenta como fundamental na percepção dos fenômenos tipicamente coletivos.

Todo problema político se apresenta em sua origem, como um problema de massa. Portanto, como um problema a que a estatística deve servir, primeiro, na sua

descrição e na sua caracterização, depois na sua interpretação. E, se dessa interpretação, resultar a conclusão de interdependência dos fatos, a estatística passa a fornecer também os elementos de mais sã e justa direção dos grupos sociais ou dos povos.

Não pretendemos chegar a dizer que estatística e política possam confundir-se. Mas o estudo da influência da percepção quantitativa dos fenômenos sociais nas modernas tendências do Estado, ainda por fazer-se, demonstrará, sem dúvida, que uma e outra não podem mais desconhecer-se.

Em qualquer que seja o sistema político, cuida hoje o Estado da educação, e nesse trabalho, há de ser servido pelas informações numéricas. A própria estatística tem demonstrado que a educação não deve ser compreendida como um direito, ou um dever do Estado, mas como função necessária ao grupo social para a sua estabilidade e desenvolvimento. As relações de dependência entre fatos da educação e da economia, da educação e da ordem e segurança, da educação e do trabalho são tão patentes, à luz dos dados estatísticos, que neles se encontra a base para esforço de racionalização, dantes desconhecido.

Admite-se hoje, com efeito, uma educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais. A planificação significa a relação entre um *status* presente e o *status* desejado e possível ou, pelo menos, pensando como possível. A organização deve servir à execução, que propicie ou acelere a passagem de um para outro estágio. A fase final de verificação, ou controle, não é senão a conferência daquilo que foi obtido, em face do que se pretendia obter. Como atender a esses diferentes passos sem o esclarecimento da quantidade a servir, da quantidade a trabalhar, da quantidade a verificar?

É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execução e os seus resultados, pela estatística.

Dir-se-á que, nesta caracterização, há uma compreensão excessivamente mecânica ou material. Dir-se-á que se supõe a organização, o governo e o aperfeiçoamento dos povos de maneira tão rígida como o da produção fabril... Nesta, concede-se que haja uma padronização rigorosa, uma es-

colha de matéria-prima sempre idêntica e a aplicação de processos determinados e invariáveis... Mas, na educação?! Causa horror pensar na formação de homens “em série”, se a eles, na verdade, pudesse caber o nome de homens... Uma educação planejada, à vista da estatística, não seria a negação das mais altas tendências de vida, da influência dos próprios bens da cultura, que age e reage sobre os agrupamentos humanos, num sentido de liberdade e de aperfeiçoamento?...

Não confundamos as coisas. Podemos admitir uma educação *em plano* e uma educação *de plano*. Uma, para servir àquele sentido de liberdade e de aperfeiçoamento, a que se aludiu; outra, para atender às exigências de um Estado despótico. Negar a esta, como o negamos, não será negar àquela, em que só se pede que os esforços de direção do grupo social sejam servidos por meios racionais.

Na comparação do grupo social e da produção fabril, que a tanta gente horroriza, há, porém, um equívoco fácil de desfazer-se. A rígida padronização fabril, que lhes serve de argumento, é, na verdade, mais ilusória que real. Não permanecem as fábricas que continuam a produzir os tipos de 1890, os de 1900, os de 1910; e, em relação a certas utilidades, mesmo os de 1930... Ainda na produção material, admite-se a flexibilidade e a pronta adaptabilidade do aparelho que produz às exigências do consumo, criadas pelas novas necessidades e possibilidades de vida. As grandes indústrias não apenas fabricam, mas investigam, e analisam, e readaptam constantemente a sua produção. Para isso, servem-se ainda e sempre dos recursos da estatística, únicos pelos quais podem organizar uma produção *em plano*, como o Estado pode estabelecer um sistema de educação, que sirva às tendências e necessidades reais do povo, numa concepção de permanente reconstrução.

De fato, se as realidades variam e, em relação a elas, deve variar o rendimento educativo, por que meios se deverão verificar as variações do plano existente, se não à vista dos recursos estatísticos?

Não seria preciso mais para demonstrar que a educação, considerada como um fenômeno de massa, só pode ser organizada com esses recursos. Escrevendo a introdução do volume *Estatística Escolar do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1930, observamos: “Seria oci-

oso pretender demonstrar a importância de um serviço de estatística, perfeitamente organizado, em relação às coisas do ensino. Se, em qualquer outro ramo da administração, o cotejo e a interpretação de dados numéricos oferecem subsídio de valor, para conveniente estudo do desenvolvimento e reorganização dos serviços – no que concerne ao trabalho das escolas, esses dados se reputam de todo em todo imprescindíveis, *não já para o estudo de reformas* mas para o equilíbrio do próprio sistema em vigor. Os diversos órgãos escolares têm que constituir, se deles quisermos trabalho produtivo, um aparelho flexível, em constante reajustamento. Bastará atentar no caráter de extensão, no espaço, e de continuidade, no tempo, – característico do trabalho escolar – e a exercer-se, ademais, sobre clientela necessariamente móvel, para que se tenha de reconhecer, como indispensável, a base numérica, ponto de apoio para qualquer providência de boa administração”.

Aí atacávamos, de maneira sucinta, o problema, confrontando os dois primeiros termos do esquema estatístico – resultado = educação – fenômeno de massa. E a comprovação do que afirmávamos dava-a a própria história do ensino paulista. Em 1920, sendo diretor de Instrução Pública o Dr. A. de Sampaio Dória, procedeu-se ao levantamento da população escolar de todo o Estado. O censo apurou o total de 656.114 crianças de 6 a 12 anos. Das de 7 a 12, 74% não sabiam ler; 275 mil freqüentavam escolas; 370 mil não o faziam, isto é, cerca de 64%.

A leitura dos documentos oficiais, anteriores a essa época, e posteriores a ela, demonstra, sem sombra de dúvida, que a simples apuração numérica, que então se fez, não só veio permitir numerosas providências relativas à melhor localização de escolas – mas, o que mais importa, em relação ao que vimos afirmando aqui – havia de dar novos rumos à política educacional do Estado.

O movimento pró-ensino rural nasceu daí. Pela Lei 1.750, de dezembro de 1920, de uma só vez, criaram-se duas mil escolas rurais, a serem distribuídas de acordo com os resultados do censo então levantado. Que essa política foi acertada, e que está produzindo benéficos efeitos, é ainda a própria estatística – “expressão de resultados” – que nos afirma. A taxa de crianças de 6 a 12 anos, que em 1920 não sabiam ler, se exprimia no percento 74. A taxa de

crianças de idade de 7 a 13 anos, em igualdade de condições, verificada pelo recenseamento de 1934, se exprime na casa dos 36%. Não freqüentavam escolas, em 1920, 64% das crianças em idade escolar. Não as freqüentavam, em 1934, apenas cerca de 38%. O percento de analfabetos desce, em 14 anos, de 74 para 36. A freqüência se eleva de 36% para 62%.

Simple resultado do crescimento econômico natural do Estado? Tais fatores deverão ser levados em linha de conta, por certo, para explicação da “rapidez de evolução”, apenas. Se, no entanto, procuramos apurar se outras circunscrições políticas elevaram, no mesmo período, a potência de seu aparelho de educação, na mesma proporção do crescimento econômico, verificaremos que não. E por que não?... Porque o resultado de educação de um povo não é apenas expressão do que produza economicamente. É resultado também de uma *política*. Quando essa *política* se esclarece, pela estatística, como é patente no caso de São Paulo, os resultados, transcorrido pouco mais de um decênio, atestam o que podem os números sobre a ação dos homens – isto é, o que podem as realidades expressas em *relações tangíveis e suscetíveis de aplicação*.

Diréis que é um exemplo isolado e excepcional, num Estado rico. Pois tomemos um Estado em condições bem diversas, o Ceará. Em 1922, procedeu-se aí também a um recenseamento ou cadastro escolar.

A matrícula encontrada, em fins de 1921, era de 19.360 alunos, para uma população escolar de 161.572 crianças de 6 a 12 anos. Isto é, freqüentavam escolas 12%. Não as freqüentavam 88%.

No *Almanaque do Ceará, estatístico, administrativo, mercantil, industrial e literário*, para o ano de 1924, consta, à página 370, este trecho de um estudo do Sr. Newton Craveiro, inspetor escolar:

Empreendeu-se o serviço que se veio chamar de Cadastro Escolar. Em um balanço geral da situação: 1) o recenseamento de todas as crianças do Estado, de 6 a 12 anos; 2) a inscrição de auxílios possíveis das prefeituras e particulares à localização de escolas já existentes, ou novas; 3) balanço do material escolar existente, e de que não havia arrolamento; 4) uma *enquête* entre chefes de família, sobre horários, regime de férias e outras questões de caráter local. O trabalho era enorme e, na sua realização, poucos acreditavam.

No entanto, foi realizado, com exatidão e presteza. Seu primeiro resultado foi de prodigioso efeito moral. Uma reforma de ensino é uma reforma de costumes, que não pode ser feita por um homem só, ou só pelos jovens. Era necessário acordar o povo! E isso se deu: levantou, por toda a parte, o nível do interesse pelo ensino, incorporou à psicologia popular alguma coisa de novo e de salutar. Fez, por si, metade da reforma. Elevou rapidamente a matrícula nas escolas, porque muitos pais tomaram o recenseamento como matrícula compulsória. Acordou as corporações municipais, que, aterradas com as cifras de analfabetos que lhes foram postas diante dos olhos, criaram numerosas escolas primárias. Mas, não foi só. Em vista da existência de uma só escola normal no Estado, funcionando em Fortaleza, a metade das escolas primárias do Estado tem estado sempre localizada numa pequena faixa de território cearense. Ajudada pelo favoritismo político, essa tendência havia tomado proporções assustadoras. Mas os dados do cadastro impuseram uma revisão da localização das escolas, que foi corajosamente iniciada e prossegue sem embaraços.

Por estes comentários se verifica que uma nova política de educação resultou como efeito do recenseamento escolar. Em fins de 1923, isto é, dois anos depois a taxa de crianças sem escolas descia de 88% para 78%. A matrícula se havia elevado de 19 mil para 36 mil. Em 1928, estimada a população escolar em cerca de 180 mil crianças, à vista dos dados demográficos (e não mais em 161 mil, que era o de 1922), verifica-se que a taxa de crianças sem escolas havia recuado do percento 88 para o de 70.

Tomamos esse período, não só porque tivemos dele dados à mão, como porque, pelo confronto da estatística geral de todo o país, verifica-se que o crescimento global se deu em proporção muito mais reduzida. Outros fatores teriam agido, certamente, para o aumento de potência do aparelho de educação do Ceará. Mas o que parece indiscutível é que os recursos da estatística permitiram inaugurar uma nova política educacional, de efeitos salutares.

Outro exemplo de recenseamento escolar, que ofereceu bases para grandes



transformações de política e de organização, pode ser apontado, ainda, no que foi realizado em 1927, nesta capital, sendo diretor da Instrução Pública o Dr. Fernando de Azevedo. Nesse ano, a população infantil do Distrito Federal era de 114 mil crianças, e a matrícula, nas escolas, de 66 mil, isto é, 58% da população em idade escolar, de 7 a 12 anos.

Em 1934, aquela população podia ser estimada em 142 mil crianças, conforme os cálculos realizados pelo Dr. J. P. Fontenelle e baseados nos dados de nascimentos e óbitos ocorridos no período em apreço. A matrícula subira a 110 mil, recuando assim o percento de crianças fora das escolas de 42 para 23.

Dos dados do recenseamento aludido, como das estimativas progressivas, realizadas cada ano pela Divisão de Estatística e Obrigatoriedade Escolar, serviu-se o Dr. Anísio Teixeira, quando diretor do Departamento de Educação, para providências de grande melhoria nos serviços do ensino. Dessas providências, desejamos salientar apenas uma, apoiada em dados estatísticos e permitindo, por ela, larga previsão. É a que se refere ao Plano Regulador das Construções Escolares. Diz ele próprio, à página 196 de seu relatório publicado em 1935:

Depois de laboriosos estudos estatísticos – chegamos à conclusão que só podem ser postos em dúvida como inferiores à realidade, em relação à população escolar do Rio de Janeiro, sua distribuição e seu crescimento. Por esses estudos se verifica que a população escolar de 6 a 12 anos, pelos cálculos mínimos de previsão, será em 1942, de 320 mil. Temos, pois 29.160 alunos; desses prédios só podiam ser conservados, como se achavam, 12, com uma capacidade para 10.240 alunos. Depois de feitas todas as ampliações, reformas e reconstruções dos prédios existentes, chegaremos a possuir 41, com capacidade para 42 mil alunos. Tornava-se necessária a construção de 74 prédios novos para abrigarem a população escolar de 156 mil alunos, etc...

E conclui, mais adiante:

Esse plano, baseado na distribuição e tendências de crescimento da população do Rio de Janeiro e, no princípio, geralmente adotado, por mais econômico, das grandes concentrações escola-

res, seria o arcabouço amplo a que se deve subordinar a localização de qualquer edifício escolar da cidade.

Trata-se aí, evidentemente, de um problema específico das grandes cidades, no tocante à organização escolar. O problema não envolvia, para solução, apenas o estudo do *status* presente, mas exigia, como foi feito, o cálculo de previsão. Julgamos, no entanto, que poderia ser aqui citado, porque, de início, exigia encarar a educação, como problema *de massa*.

Ainda no mesmo relatório, o Dr. Anísio Teixeira esboça um estudo do financiamento da educação pública, sempre, necessariamente, com o apoio de dados da estatística.

Os exemplos, até agora citados, são de ordem local ou regional. Poderíamos aludir, agora, a um formoso estudo de caráter nacional e que todos conheceis, por certo, tal o interesse que, a todos nós, a sua leitura e reflexão oferecem. Referimo-nos ao livro “O que dizem os números sobre o ensino primário”, de nosso preclaro mestre, Dr. Teixeira de Freitas. E que pode ser reputado, sem exagero, dos mais perfeitos estudos do gênero, já realizados em qualquer país, em idênticas condições do nosso.

É pela estatística, e tão-somente por ela, encarando os problemas de massa, que o Dr. Teixeira de Freitas nos demonstra que a impressão de relativo desenvolvimento da educação popular, nos últimos anos, é menos justificada do que possa parecer a um exame superficial dos fatos. Esse trabalho demonstra que o nosso aparelhamento de educação primária, sobre ser *deficiente*, para as necessidades da população escolar, o que não surpreende a ninguém – é também muito mais *ineficiente*, quanto à sua produção, do que vulgarmente se imagina.

Em 1932, tínhamos apenas uma unidade escolar para cada 325 km². Uma só escola para cada 1.421 habitantes. Para cada 100 alunos, de matrícula geral, apenas 69, freqüentes. Para cada 100 freqüentes, apenas 47 aprovados. E, o que mais impressiona ainda: para cada centena de alunos aprovados, apenas oito chegavam ao fim do curso. A queda da matrícula, do 1º ano para os demais do curso, apresenta-se como alarmante. Do 1º para o 2º, reduz-se a menos de metade. Do 1º para o 3º, a um quinto... A taxa geral de reprovações traz-nos o mesmo sobressalto. Apenas 35% dos alunos freqüentes logram

aprovação do 1º para o 2º ano; menos de 50%, do 2º para o 3º, ou do 3º para o 4º... De par com a deficiência, a ineficiência comprovada. E, como muito bem esclarece o prezado mestre, estes últimos dados denunciam dois fenômenos de maior gravidade: “perda de substância”, denunciada pela queda de matrícula, de ano a ano, e “baixa tensão vital”, demonstrada pela taxa ínfima das aprovações.

O livro, a que nos referimos, é um precioso documento do valor da estatística para exame não só da realidade presente, como das tendências profundas que a podem explicar. E permite, como o faz o Dr. Teixeira de Freitas, nos capítulos finais do livro, traçar um plano de correção, isto é, uma *nova política*, de que deverá decorrer uma nova organização escolar.

Com relação ao âmbito nacional, poderíamos fazer menção ainda aos trabalhos de Frota Pessoa, de Júlio Nogueira, de Deodato e Buchler, e de Osvaldo Orico, apresentados à Academia Brasileira de Letras, sobre o melhor modo de divulgar o ensino primário no país (Prêmio Francisco Alves). Todos não desdenham o valor das cifras. Mas se debatem no esforço de encontrá-las, pois que foram compostos antes de 1932, ou seja, antes do Convênio Interestadual de Estatísticas Escolares.

Até esse ano, a comprovação do valor da estatística, no que diga respeito ao planejamento e organização da educação, pode ser feita pela negativa. Não será exagero dizer-se que a despreocupação dos problemas de ensino primário, até essa época, como obra nacional, se deve, na maior parte, à falta de levantamentos estatísticos periódicos, que viessem atestar o andamento excessivamente vagaroso do desenvolvimento geral dos sistemas escolares estaduais.

Não que a necessidade da estatística não viesse sendo sentida, de muito. Já no alvará de 6 de novembro de 1772, sobre a reforma do ensino elementar, escrevia-se:

...sendo para a consideração de todo o referido, formado, debaixo de minhas reais ordens, pelos corógrafos peritos que, para este efeito nomeei, um Plano e Cálculo geral e particular de todas e cada uma das Comarcas dos meus reinos e do número de habitantes delas, que por um regular e prudente arbítrio podem gozar o benefício das escolas menores, com os sobreditos respeitos; e sendo pelo sobredito Plano regulado o número de mestres necessários em cada uma das

comarcas e das cidades e vilas delas, que podem constituir uns centros, nos quais os meninos e estudantes das povoações circunvizinhas possam ir instruir-se...

Estatística, como se vê, em séries espaciais, ou geográficas, para boa administração. Mas previa-se também a verificação do trabalho das escolas, pois que, no mesmo alvará, se lê pouco adiante:

III – que todos os sobreditos professores subordinados à mesa sejam obrigados a mandarem a ela, no fim de cada ano letivo, as relações de todos a cada um dos seus respectivos discípulos, dando conta dos progressos e morigeração deles...

Em maio de 1823, é agora a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa que se manifesta:

A Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil manda participar ao governo que precisa, para o acerto de providências relativas à instrução pública, que lhe sejam transmitidas as convenientes informações sobre as escolas e estabelecimentos literários que há nesta Corte e em todas as províncias deste Império. O que V. Ex^a (o pedido era dirigido ao Ministro do Império) levará ao conhecimento de S. M. o Imperador.

Na memória apresentada, no mesmo ano, à Assembléia, pelo deputado Martim Francisco, traçando o programa dos estudos de 2º grau, pede ele que “o ensino das matemáticas seja também aplicado aos cálculos de aritmética política, especialmente da *estatística*...” (textual).

Mas a situação da falta de dados numéricos ainda assim devia persistir. Discutindo-se, três anos mais tarde, um plano de reforma de ensino apresentado pela Comissão de Instrução, o deputado Ferreira de Melo responde a objeções de seu colega Cunha Barbosa, dizendo: “Uma das dificuldades que teve a comissão para organizar o projeto foi fixar uma base que servisse para as escolas. *Sem estatística do Império*, com uma população derramada pela sua superfície, como fincar uma base por freqüência?”

Vamos adiante. Anexo ao relatório do ministro do Império, no ano de 1855, figura o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, o Conselheiro Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso da Câmara. E há neste documento, o seguinte trecho expressivo:

... é conveniente que um estudo comparativo nos venha demonstrar com fatos positivos e documentos irrecusáveis

quais os resultados obtidos... Há uma grande vantagem das Províncias conhecerem o que se tem feito nas outras e no Município da Corte, sobre a Instrução. Infelizmente, os dados remetidos pelos presidentes não satisfazem o pensamento da reforma de 1854. *No nosso país ainda não se compreendeu bem o papel da estatística e poucos sabem das suas condições e exigências.*

Em 1861, o mesmo Inspetor faz reclamação idêntica. E o Ministro José Antônio Saraiva o secunda, com veemência:

Não tem sido até hoje possível, apesar das recomendações reiteradas do governo, habilitar-se a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte com as informações precisas para a organização de uma estatística exata do estudo destes ramos do ensino em todo o Império, como preceitua o regulamento de 1854. Os esclarecimentos que devem ser remetidos das Províncias deixam muitas vezes de ser enviados, ou não o são a tempo de poderem servir para o fim a que se destinam.

Seria longo citar outros relatórios. A queixa deveria atravessar o Império e alcançar a República... E a ausência de estatística da educação explica, sem dúvida, muitos dos defeitos de nosso ensino. Defeitos de política, defeitos de organização, ausência de controle.

Problema de massa, a educação popular só se exprime, como realidade, em números. Tudo o mais, como já dizia David Hume, pode ser levado à conta de falácia e de ilusão...

A educação, como técnica

Resta-nos confrontar agora os dois termos restantes, em que subdividimos as relações possíveis entre a estatística e a educação. Isto é, educação, como técnica particularizada, e estatística encarada especialmente como fundamento das medidas biológicas, psicológicas e educacionais, para análise e pesquisas de natureza mais delicada, na intimidade mesma do processo educativo.

A educação tem de ser encarada aí, num primeiro aspecto, pelos seus efeitos, como um *rendimento* ou produção. Esse rendimento será verificado pelas variações de desenvolvimento do indivíduo (desenvolvimento físico, por exemplo), ou pelas variações de conduta que

permitam julgar de fases de adaptação crescente ao meio social, ou aos complexos de cultura.

Para que os efeitos de processos educativos, quaisquer que sejam, possam ser apreciados, faz-se mister caracterizar o indivíduo, objetivamente, em relação ao atributo, sobre o qual se presume que o processo educação vá influir. Por outras palavras, faz-se necessário *medir* esse atributo. Em período posterior, repetir-se-á a medida, nas mesmas condições, tendo-se, por diferença o rendimento que a ação educativa deve ter produzido, deduzidas as diferenças que possam ocorrer por simples desenvolvimento natural.

Para exemplificar. Podem certos processos de educação física concorrer para a elevação da estatura humana? Se as medidas se procedem em período de crescimento natural (infância ou adolescência) será necessário levar em conta esse fator. Só a diferença, que exceder das normas do crescimento natural, deverá ser licitamente atribuída aos exercícios físicos considerados.

Como, porém, fixar as normas de crescimento, idade a idade? A isso responde o método estatístico, que consiste em determinação do número, maior ou menor, de vezes que se repete cada qualidade diferente de coisa, ou cada qualidade diferente de atributos de coisas. Obtidas as frequências em amostra suficiente, ressaltam a condição *típica* de todo o grupo, traduzida por um valor central representativo, o grau de diversidade dos indivíduos e o grau de simetria da distribuição dos indivíduos em relação ao valor central típico.

Podemos, pois, em relação a um educando considerado, obtidas as normas de sua idade, de sua classe, de seu grupo, enfim, concluir, de modo objetivo quanto à sua classificação. Podemos *medi-lo*, em relação ao atributo em apreço, inicialmente, para um diagnóstico; algum tempo depois, para a verificação dos efeitos do processo educativo, de que se tenha lançado mão.

No caso de desenvolvimento físico, a que aludimos, são notáveis os trabalhos do Ministério da Educação do Japão, pelos quais se verifica que, realmente, consideradas todas as normas de crescimento natural, os exercícios físicos têm elevado a estatura dos japoneses, na adolescência e na idade adulta.

O que foi dito em relação a um atributo de tão fácil percepção – a estatura total – pode ser dito para todos os demais que

possam caracterizar um grupo, e o indivíduo dentro desse grupo: nível mental, atitudes ou capacidades especiais, nível de conhecimentos, de sociabilidade, de capacidade artística, cívica, mesmo moral.

A respeito de cada um, a estatística fornece à educação, antes de tudo, meios de diagnóstico, normas para classificação do material humano que recebe. Submetidos numerosos indivíduos a um mesmo método ou processo educativo, pelas diferenças de rendimento que viermos a observar nesse grupo, poderemos, com o mesmo auxílio da estatística, determinar depois como os indivíduos se aproveitaram dele e *em que grau* aproveitaram. Isto é, temos a possibilidade de *medida objetiva do trabalho educativo*, e conseqüentemente, da avaliação do próprio valor dos métodos em uso.

Pode-se estabelecer, com a aplicação de normas de verificação ulterior ao trabalho, um critério verdadeiramente *técnico*, quanto ao rendimento escolar. É essa *consciência técnica*, em particular, que a estatística vem trazer à intimidade do valor didático. Sem ela, o professor poderá ter uma atitude sentimental idealista, mesmo exaltada, em relação ao seu trabalho. Mas, com essa atitude já não nos satisfazemos mais em educação. O professor deve hoje também saber medir, saber verificar o seu próprio trabalho e o valor dos processos que emprega.

E a medida escolar, porque se exerce sobre fenômenos da mesma natureza dos da biologia, só pela estatística pode ser obtida, como vimos. Mas, não só no diagnóstico pode intervir a medida. Também no *prognóstico*, cujas bases são também as pedidas ao método estatístico. Os níveis de desenvolvimento mental nos oferecem, para o estudo de determinadas disciplinas, em certos graus, ao menos, índices seguros da capacidade de aprendizagem. Podemos, assim, reunir numa mesma classe indivíduos em que se prevê a mesma capacidade de aprender, para benefício do trabalho coletivo, economia de tempo e de energia. É a questão chamada das *classes seletivas* ou homogêneas. Várias experiências brasileiras podem ser apontadas a este respeito, como as da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Belo Horizonte, e as do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal.

Acreditamos, porém, que a maior e mais repetida experiência que já se tenha

feito, neste particular, entre nós, seja a dos testes para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.

Conforme uma experiência realizada em São Paulo, no ano de 1931, e depois repetida aqui no Rio, como em outras capitais brasileiras, é possível reunir, em grupos mais ou menos homogêneos, crianças que apresentem capacidade para rápida aprendizagem da leitura, ou não. Com a aplicação de pequeninas provas, que consomem dez minutos, em média, para cada criança, pode-se determinar o que se convencionou o grau de maturidade para essa aprendizagem. Tais provas foram aferidas estatisticamente, antes de seu emprego generalizado, e os resultados da seleção, traduzidos em maior ou menor rendimento dos diferentes grupos, foram também comprovados estatisticamente.

Uma publicação resume essa investigação, razão por que nos dispensamos de maiores considerações sobre o caso. No entanto, queremos ainda salientar que, estatisticamente, se provou que a aplicação do processo de seleção e agrupamento dos alunos produziu uma economia bastante sensível, traduzida na melhoria da taxa de promoção. De fato, nos três anos anteriores, nas mesmas escolas, a promoção. De fato, nos três anos anteriores, nas mesmas escolas, a promoção oscilou entre 62% e 64%. No ano da organização seletiva, de base estatística, subiu a 81%. Nos dois anos seguintes, não se tendo feito a seleção referida, baixou de novo, para a classe percentual do triênio anterior.

Verificou-se, desse modo, que a elevação da taxa de promoção, no ano de 1931, não ocorreu como flutuação devida ao acaso, mas decorreu da aplicação de uma medida que a estatística havia sancionado.

Ainda mais, verificou-se, ainda e sempre com o auxílio do método estatístico, pelos *coeficientes de associação* e de *correlação*, que os alunos mais bem classificados nas provas eram os que realmente aprendiam mais depressa. É um exemplo de como nos problemas de educação não só se aplica a estatística *de variáveis*, mas também a estatística *de atributos*.

Os índices de correlação encontrados em São Paulo e Belo Horizonte foram respectivamente de $0,75 \pm 0,26$ e de

0,61 ± 0,04. O coeficiente de associação encontrado se assinalou como 0,92. De acordo com a verificação empreendida nas escolas do Distrito Federal, pela Divisão de Medidas e Eficiência Escolares, do Instituto de Pesquisas Educacionais, em 1933, a probabilidade de independência entre os resultados das provas e o da aprendizagem mostrou-se tão reduzida como 5 centésimos milionésimos por cento, o que é o mesmo que dizer que a probabilidade de associação se mostrou igual a 2 milhões para 1, de ocorrer por acaso.

O sistema de medidas objetivas da capacidade dos alunos e do trabalho escolar vem se generalizando por todo o país, sujeito, naturalmente, às imperfeições naturais de um novo e delicado instrumento, que exige capacidade e preparo técnico, pedagógico e estatístico. Mas por ele, já se inauguraram, no Distrito Federal, como em alguns Estados, novos e seguros caminhos à perfeição da técnica pedagógica.

Na verdade, todo trabalho educativo, consistente, de um lado, em fenômenos da mesma natureza dos biológicos, de outro, preso aos problemas sociais, carece, para sua interpretação inteligente, dos recursos do método estatístico. O rendimento do ensino aperfeiçoar-se-á à medida que uma consciência técnica penetra na escola. E essa consciência técnica, que subentende a noção de *função* e de *dependência*, exige, necessariamente, relações quantitativas, que só o método estatístico pode oferecer.

Conclusão

Até há pouco, os planos e as práticas da educação, por todo o mundo, viviam entregues ao domínio do arbítrio, da rotina ou da intuição.

Foi, sem dúvida alguma, com a adoção dos processos estatísticos, para definição dos problemas *de massa*, e para análise dos problemas de técnica, que a educação pôde inaugurar uma nova fase, inscrevendo-se entre aquelas atividades humanas a que podem caber, no melhor sentido, a designação de “técnicas”. Técnicas, porque capazes de verificarem as relações dos próprios fatos, que pretendem orientar e apreciar. Técnicas, porque capazes de admitirem a noção de medida dos fenômenos e a noção de pesquisa objetiva ou científica e, na medida de suas conclusões, a capacidade de previsão nos resultados.

É certo que não se deve pensar que todos os problemas de educação sejam de natureza técnica, e possam resolver-se, afinal, no domínio do *quantitativo*. Ao lado de uma técnica, deverá haver sempre uma política e uma filosofia de educação. Mas, mesmo a estas, a estatística pode e deve servir, no esclarecimento de muitos de seus problemas e na proposição de novas questões a serem cada dia consideradas.

O político e o filósofo da educação necessitam de lembrar, ao menos, a declaração do manifesto do “Chartismo” inglês, datado de 1839: “*A judicious man looks at statistics not get knowledge but to save himself from having ignorance foisted on him...*”

Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), educador, escritor e figura pública de destaque na área educacional, foi diretor do Inep (à época, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no período de 1938-1946.

Abstract

The article comments on statistics evolution as a presentation of numerical registration and as a procedure. It analyses education as a collective phenomenon and as a production method of performance or particularized technique. It also defends that the use of statistics contribute to great transformations in educational policy and organization, allowing to determine how individuals utilize methods and educational processes, providing the possibility of objective measures in educational work. In conclusion, the article states that educational problems are not always derived from technical nature and that they could be solved in a quantitative domain. However, statistics could and should serve to clarify the various problems and for the proposal of new questions.

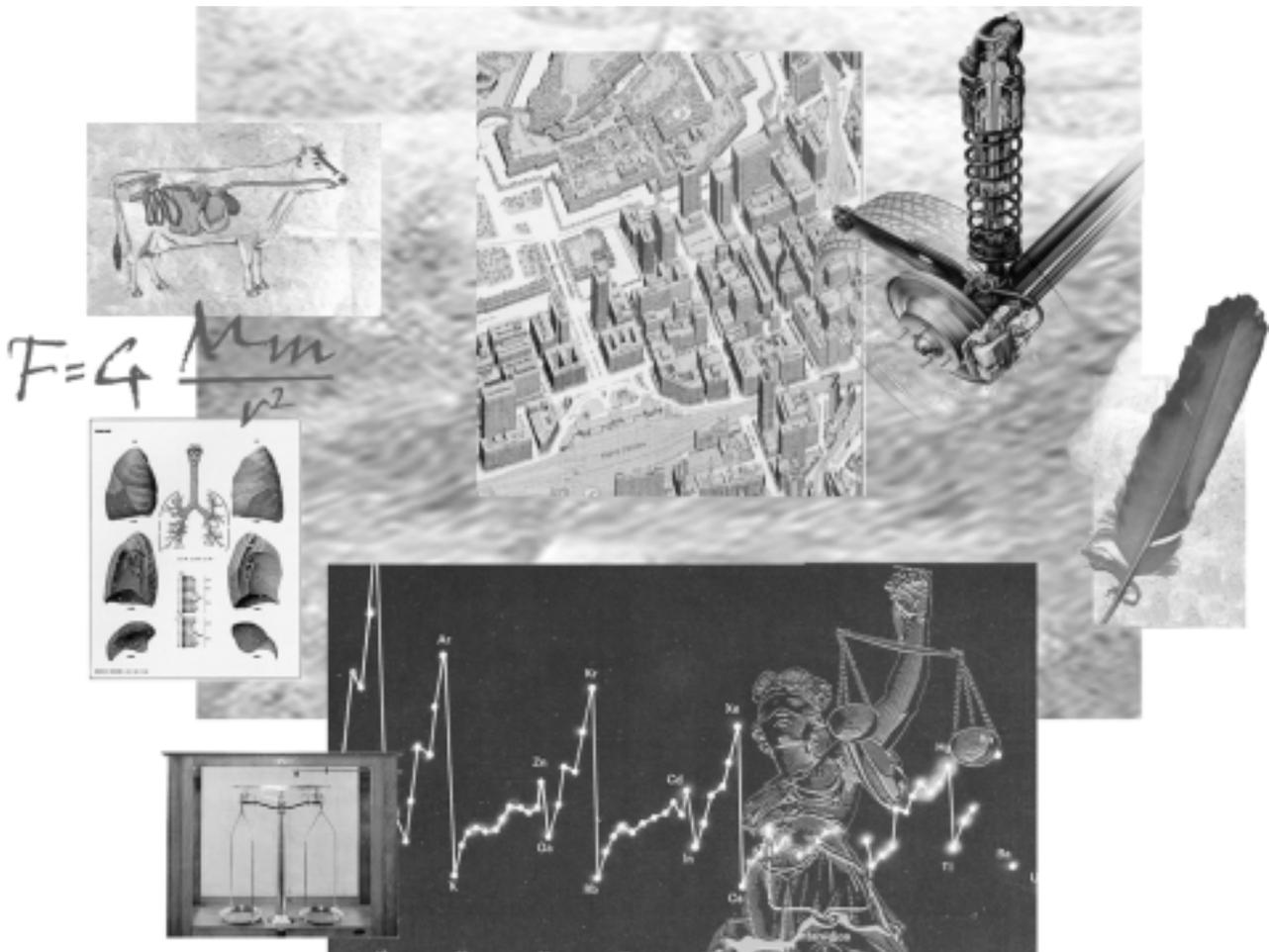
Key-Words: statistics; school statistical register; historical approach.

O Exame Nacional de Cursos (ENC)

Tancredo Maia Filho
Orlando Pilati
Sheyla Carvalho Lira

Situa o Exame Nacional de Cursos (ENC) como um dos instrumentos de avaliação do ensino superior no Brasil. Descreve o processo de implantação do Exame, apontando seu marco legal. Descreve a sistemática de aplicação do Exame, as provas e os questionários-pesquisa que o integram e a forma como os resultados são organizados, disseminados e utilizados. Aponta as repercussões do Exame junto às instituições de ensino, ao corpo docente, aos estudantes e aos órgãos públicos.

Palavras-Chave: Exame Nacional de Cursos; avaliação do ensino superior.



Introdução

A adoção de processos de avaliação é um procedimento indispensável à melhoria da qualidade do ensino. Por esse motivo, sistemas avaliativos, em todos os níveis educacionais, são cada vez mais difundidos em países em que a educação é prioritária.

Apesar de sua reconhecida importância, as experiências na construção de sistemas nacionais de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, principalmente de graduação, são recentes na história mundial. Elas existem em países tão diferentes quanto Austrália, Brasil, Estados Unidos, República Popular da China, Argélia, Inglaterra, Canadá, Japão, Coreia do Sul, Argentina, França e Cuba. Na maioria dos casos, foram iniciadas a partir de 1970. Trata-se de uma atividade em franco processo de desenvolvimento, ora por iniciativa do Estado, ora por mobilização de entidades que congregam as instituições, ora em parceria entre Estado e instituições.

Os sistemas nacionais em construção podem ter maior ou menor abrangência quanto aos objetos e objetivos, pois o contexto político de cada país acaba determinando as diferentes ênfases aos aspectos acadêmicos (produção científica, resultados dos processos de ensino-aprendizagem); aos econômico-financeiros (gerência de recursos, custos, captação de recursos, etc.); e à relação com a sociedade (educação e desenvolvimento social e econômico, mercado de trabalho, etc.). Apesar das diferenças, pode-se dizer que todos, de alguma forma, têm como razão de ser a sua contribuição para as mudanças, para a definição e a retroalimentação de ações gerenciais ou de políticas institucionais e estatais voltadas para a melhoria da qualidade tanto do ensino superior como da produção do conhecimento.

O caráter político da avaliação na educação superior advém desse seu compromisso com a mudança, com o desenvolvimento do que é incipiente, mas que se revela como fundamental para a reafirmação e a consolidação de aspectos relacionados às prioridades sociais em termos de conhecimento e tecnologia. Quando isto não ocorre, os sistemas de avaliação podem reduzir-se a meros processos estáticos de gestão e controle que não extrapolam as estruturas burocráticas das instituições e do Estado.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), ao se propor a verificar o êxito do processo de ensino-aprendizagem no tocante aos aspectos relacionados à aquisição e à aplicação de conhecimentos e habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação, permite, pela primeira vez na história do ensino brasileiro, uma avaliação dos resultados do trabalho desenvolvido por esses cursos, na perspectiva apontada.

O processo de avaliação do ensino superior, embora bastante complexo e diferenciado, é particularmente necessário, em virtude da multiplicidade de funções que preenche e da diversidade dos cursos oferecidos. Isso se deve ao papel cada vez mais relevante que a educação superior vem assumindo no mundo moderno, especialmente em virtude de sua função estratégica para o desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural de uma nação.

A importância da avaliação do ensino superior não se limita ao seu potencial para a elaboração de diagnóstico. Ela é instrumento capaz de contribuir para o conhecimento da realidade dos cursos e, a partir daí, estimular a reflexão sobre o presente, as aspirações futuras e catalisar as discussões sobre o caminho a trilhar, o modelo desejado e as estratégias para a construção desse modelo.

Antecedentes

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir processos de avaliação na educação superior, começando pela pós-graduação. A pesquisa tem sido objeto de procedimentos sistemáticos de avaliação nos órgãos governamentais de fomento, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e alguns órgãos estaduais de pesquisa, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

O único sistema nacional de avaliação institucionalizado existente que envolve não apenas a pesquisa era, até recentemente, entretanto, o “sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação” da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Iniciou-se na década de 70 e esteve relacionado à formulação de ações e polí-

ticas para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Esses programas sempre estiveram voltados para a formação e a capacitação de pessoal docente das instituições universitárias e para a atuação nas pesquisas desenvolvidas em órgãos específicos ou nas próprias instituições de ensino. Seu foco de avaliação centrava-se na proposta didático-científica e na produtividade científica e acadêmica de cada curso de mestrado e doutorado em funcionamento.

Uma das características fundamentais desse sistema de avaliação foi a participação da própria comunidade envolvida, por meio de comissões representativas, apesar de ser conduzido pelo Estado. Outro resultado positivo foi a efetiva contribuição dos resultados da avaliação na redefinição de ações ou mesmo na reformulação de diretrizes e políticas para a área. Mas também construiu parâmetros de referência para que cada curso/programa desenvolvesse a sua proposta.

O processo conduzido pela Capes, um órgão governamental, se constitui uma típica *avaliação externa*, que nunca pretendeu ferir a autonomia institucional e acadêmica. Já na década de 90, a Capes foi transformada em uma Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mas continuou com as mesmas atribuições relacionadas à política da pós-graduação brasileira. Utiliza os próprios pares que atuam nos programas de pós-graduação como os principais atores do processo. Os resultados são produzidos e utilizados segundo o interesse da própria Fundação, enquanto órgão responsável pela política da pós-graduação no país. Mas também servem diretamente aos cursos e às instituições que os oferecem.

Entretanto, nunca se conseguiu implantar um processo semelhante que abrangesse o universo dos cursos de graduação, apesar de várias tentativas. Dentre essas, pode-se citar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, implementado pela própria Capes entre 1983-1985, mas apoiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Apesar de extremamente abrangente em sua proposta (ou talvez por isso mesmo), a polêmica inicial provocada, os estudos produzidos por membros da coordenação do projeto (Beloni, 1986; Ribeiro et al., 1986a, 1986b; Porto, Veloso, Pilati, 1988) ou contratados pelas instituições participantes, serviram para reforçar

a idéia da necessidade de uma avaliação no sistema de educação superior.

Um dos ensinamentos retirados desse programa foi o de que tentativas de avaliação institucional, que tomassem como unidade a instituição e pretendessem, mediante um processo único e completo, medir o seu desempenho em todas as áreas de conhecimento, abrangendo todo o ensino, toda a pesquisa e toda a extensão, seriam por demais complexas e quase intermináveis. Os resultados de um processo institucional global de avaliação pareciam ter pouca probabilidade de contribuir, em tempo útil, para o seu aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, na gestão e/ou na definição de ações indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Toda avaliação é necessariamente parcial, e nenhuma, por mais completa que seja, pode dar conta da totalidade das variáveis que influem na qualidade do ensino e na sua adequação a contextos sociais e culturais diversos. Começou a sedimentar-se a idéia de que a avaliação do ensino superior, em suas múltiplas dimensões e funções, só pode ser feita por meio de um sistema avaliativo que utilize múltiplos instrumentos e procedimentos, de tal forma que as parciais próprias de cada processo se complementem.

Direta ou indiretamente, a experiência do Programa de Avaliação da Reforma Universitária deu origem a uma série de experiências institucionais (vejam-se, por exemplo, as primeiras unidades dentro de instituições responsáveis por diferentes atividades de avaliação com relação à própria instituição), bem como de estudos específicos mais abrangentes até o início da década de 1990. A discussão aprofundou-se nas instituições. O próprio ministério formulou uma proposta denominada "Uma Nova Política para a Educação Superior" (1985), produzida pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, na qual se dava ênfase à avaliação como mecanismo de melhoria da qualidade do ensino superior.

Em seqüência, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), constituído em 1986 para detalhar as propostas gerais de uma nova política, alertava que "apesar de a legislação se referir a um controle finalístico das instituições, na prática, controlam-se bu-

rocraticamente os meios (orçamentos, rubricas, número de docentes, etc.), sem nunca se avaliar o desempenho da instituição em sua multifuncionalidade”. O Geres propunha substituir o controle burocrático das instituições de caráter universitário pela constituição de um processo de avaliação conduzido pelo ministério, que deveria “contemplar duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e a da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Embora intimamente relacionados, esses dois enfoques são complementares e se utilizam de parâmetros distintos.”

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) foi um depositário das discussões amplas provocadas pelas propostas de reformulação da educação superior (Reforma, 1987), mas em sua proposta deu mais ênfase a medidas de curto prazo que pudessem “contribuir significativamente para a melhoria da atividade acadêmica das universidades (principalmente federais) e para o aperfeiçoamento da ação administrativa”, entre as quais se destacava a “isonomia entre servidores das universidades autárquicas e fundacionais”. Quanto à avaliação, propôs que a supervisão exercida pelo MEC incluísse “procedimentos de avaliação, com a participação da comunidade universitária, que permitam acompanhar o cumprimento dos objetivos institucionais da Universidade e seus compromissos com a sociedade”. Apesar dos grandes embates, onde se defrontavam diferentes posições ideológicas e de conceitos a respeito da educação superior, praticamente nenhuma medida concreta se consolidou, embora as experiências continuassem a ocorrer em diversos níveis.

É importante lembrar que essas discussões e experiências inseriam-se no contexto do movimento pela redemocratização da sociedade brasileira, quando, entre outras coisas, se evidenciava que, apesar de a sociedade brasileira continuar reivindicando a expansão do sistema de educação superior, era indispensável construir parâmetros de qualidade para o ensino de graduação, sob pena de não se produzirem os conhecimentos técnicos e científicos necessários para uma sociedade que se pretendia mais justa.

Pode-se dizer que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades

Brasileiras (Paiub), coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), surgiu em 1993, como decorrência dos desdobramentos da experiência do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, das contribuições das próprias instituições quanto à forma de condução da avaliação institucional e das experiências que vinham sendo feitas desde os anos 80 (Paul, Ribeiro, Pilati, 1992).

A ênfase principal do Paiub está na auto-avaliação institucional voluntária de distintos tópicos, apoiada nas mais diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Embora pretenda envolver todos os segmentos da instituição, pode ter abrangência restrita a um setor ou aspecto das múltiplas funções. As instituições participantes propõem-se a trabalhar com indicadores básicos, como forma de garantir uma certa comparabilidade. Numa etapa seguinte, esta auto-avaliação interna pode ser equilibrada pela avaliação externa feita por especialistas *inter pares* das diferentes áreas analisadas.

O controle dessa avaliação está nas mãos de cada instituição que se auto-avalia, cabendo à SESu incentivar o intercâmbio entre as experiências das instituições e a eventual alocação de recursos para o apoio parcial de cada projeto. Uma das características do Paiub é que os resultados dos projetos institucionais podem ser de extrema utilidade para áreas específicas de uma instituição ou para a revisão do seu projeto institucional global. Mas, pela diversidade de abordagens e de amplitude das questões, há dificuldades para a comparação de experiências, alternativas e de resultados institucionais. Limita também a construção de parâmetros referenciais de qualidade, principalmente no que se refere ao ensino de graduação propriamente dito. Mas, a multiplicação das experiências recentes da avaliação, o entendimento de que, em nível nacional e institucional, os sistemas de avaliação devem ser compostos por vários processos avaliativos complementares, bem como os resultados do ENC, realizado a partir de 1996, vêm fazendo com que o Paiub seja revalorizado, como é demonstrado pelo aumento significativo do número de projetos institucionais apresentados à SESu a partir de 1997.

Em 1996, a Fundação Capes promoveu a retomada da discussão da pós-graduação brasileira, com o objetivo de identificar problemas e formular novas ações. Em

um dos aspectos analisados, Yvonne Maggie (1996) e César Zucco (1996) constataram um fraco compromisso da pós-graduação com a graduação, não gerando melhoria equivalente neste nível. Propõem que, na avaliação dos cursos de pós-graduação, seja considerada também a sua contribuição aos cursos de graduação na mesma área, contemplando aspectos que vão desde a análise dos currículos de graduação até atividades de iniciação científica, monitoria, etc. Mas Maggie alerta também que deveriam ser desenvolvidos processos específicos de avaliação dos cursos de graduação. Dentre esses processos, destaca uma nova alternativa, propondo que “ao MEC poderia ser reservada a avaliação do aprendizado, como já está fazendo para o 1º e o 2º graus, com sucesso”.¹ Na sua visão, esse procedimento garantiria maior espaço para a autonomia, em face da variedade de culturas e *ethos* institucionais existentes no sistema e, ao mesmo tempo, permitiria o estabelecimento de padrões de qualidade.

A essa altura, já estava criado o ENC, cuja primeira experiência seria realizada em novembro de 1996, com três cursos: Administração, Direito e Engenharia Civil. O Exame, como se demonstrará a seguir, integra um sistema nacional de avaliação da educação superior. Está voltado para o resultado do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Nesse sentido, vem sendo estruturado como um mecanismo de avaliação externa, complementar aos processos desenvolvidos em níveis nacional e institucional.

Marco legal

No Brasil, até 1995, a avaliação do ensino superior não contava com nenhum programa de abrangência nacional especificamente voltado para o ensino de graduação, embora houvesse, na pós-graduação, um programa de avaliação já consolidado no meio acadêmico e implementado pela Fundação Capes.

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, estabeleceu que fossem realizadas avaliações periódicas das instituições e dos cursos de graduação, utilizando-se “procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.” Determinou,

também, que um dos mecanismos integrantes do processo avaliativo fosse um exame de caráter nacional a ser aplicado anualmente a todos os concluintes desses cursos. Essa lei alterou dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, regulamentando as atividades do Conselho Nacional de Educação. Além disso, dispõe, em seu artigo 3º, sobre o processo de avaliação no ensino superior:

(...)

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra “e” do § 2º do Art. 9º da Lei n.º 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o *caput* incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com bases nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

§ 2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no *caput* deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.

§ 3º A realização de exame referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.

§ 4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documento específico, emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto, a ser fornecido exclusivamente a cada aluno.

§ 5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma da legislação pertinente.

§ 6º O aluno poderá, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame nos anos subseqüentes, fazendo jus a novo documento específico.

¹ Refere-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja primeira experiência foi realizada em 1989, sendo desenvolvido nos anos subseqüentes com a participação das Secretarias Estaduais de Educação e estando, atualmente, sob coordenação do Inep.

§7º A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do Art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes.

O exame instituído pela nova lei não era, portanto, o único instrumento previsto para a avaliação dos cursos de graduação. Os demais instrumentos possíveis precisavam ser desenvolvidos. Desencadeou-se, a partir daí, uma discussão em torno da construção do processo avaliativo, que culminou na edição do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos para todo o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. No que se refere especificamente ao ENC, assim dispõe o Artigo 5º:

(...)

Art.5º A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas Comissões de Especialistas de ensino e levará em consideração os resultados do Exames Nacional de Cursos e os indicadores mencionados no Art. 3º, adequadamente adaptados para o caso.

Parágrafo único. A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação das respectivas áreas de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional e o comportamento do mercado de trabalho nacional.

O decreto foi editado pouco menos de um ano após a Lei nº 9.131/95, que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, no qual se acha inserido o ENC.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, veio reafir-

mar as determinações da Lei nº 9.131/95, incumbindo a União de avaliar todos os cursos e instituições de ensino superior e tornando obrigatório, em seu Art. 46, o reconhecimento periódico dos cursos de graduação, subsidiado por um processo prévio de avaliação externa:

(...)

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou em desc credenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

O ENC como parte de um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

O sistema em desenvolvimento está se utilizando, além de informações do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Serviço de Estatísticas Educacionais (Seec), absorvido pelo Inep, de três ações paralelas e complementares de avaliação do ensino de graduação:

a) o ENC – que visa construir mais um indicador da qualidade do ensino nos cursos de graduação, complementando avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior;

b) a avaliação das condições de oferta dos cursos por área de conhecimento, efetuada por comissões de especialistas da SESu, as quais devem integrar os indicadores de insumos e de eficiência com os resultados do ENC;

c) o fomento às atividades de avaliação institucional.

O ENC verifica a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas dos grupos de concluintes dos cursos de graduação,

qualquer que seja sua inserção social ou geográfica.

Envolvendo todo o universo dos formandos de cada curso de graduação avaliado, o resultado do Exame produz dados agregados por escola, esfera administrativa, município, estado, região, segundo diferentes tópicos avaliados. Dessa forma, são construídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

O resultado do Exame tem um papel complementar e deve ser associado aos resultados de um conjunto mais amplo de dados – obtidos pelas comissões de especialistas da SESu, pelo Paiub e pelo Seec – que compõem o processo avaliativo, possibilitando a formulação de uma adequada política para ensino superior.

As comissões de especialistas da SESu realizam um trabalho permanente, e necessariamente lento e complexo, que envolvem, além da análise de indicadores, visitas *in loco* ao conjunto de instituições brasileiras que oferecem cursos na área de cada comissão. Esse trabalho inclui:

- levantamento do “estado da arte” em cada área de ensino, avaliando as deficiências apresentadas em termos das especialidades desenvolvidas e fazendo comparações com o desenvolvimento internacional do ensino das diferentes disciplinas;

- análise do projeto pedagógico do curso, da sua estrutura curricular, da infraestrutura disponível, da qualificação do corpo docente, das taxas de repetência e evasão e do desenvolvimento de atividades de pesquisa;

- avaliação da qualidade dos cursos oferecidos por diferentes instituições, utilizando o conjunto dos indicadores de insumos e dos resultados do ENC;

- avaliação dos pedidos de criação de novos cursos, estabelecendo critérios para sua aprovação, tendo em vista a necessidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade.

A avaliação institucional, por sua vez, conjuga a auto-avaliação com a avaliação externa, integra os resultados dos demais processos avaliativos e utiliza indicadores gerais referentes à qualificação e às condições de trabalho do corpo docente e à adequação da infra-estrutura disponível. Além disso, leva em consideração a

heterogeneidade das instituições, valorizando sua capacidade de respostas às necessidades da sociedade na qual se insere e respeitando as vocações diferenciadas de cada uma delas.

O processo de avaliação institucional compreende:

- um processo prévio de auto-avaliação, que fundamente um projeto institucional (a exemplo do que acontece no Paiub);

- análise dos indicadores institucionais, entre os quais: qualificação e regime de trabalho do corpo docente, infraestrutura, número de alunos de graduação e de pós-graduação, número e tipo de cursos oferecidos na graduação e na pós-graduação, organização interna e produção científica;

- análise dos resultados dos demais processos avaliativos (pesquisa, pós-graduação, ensino de graduação) que serão utilizados como indicadores de qualidade;

- relevância das atividades de extensão no contexto regional e nacional;

- análise da compatibilidade entre os indicadores e o projeto institucional.

O Exame, portanto, não é, e nem pode ser, o único instrumento de avaliação do ensino superior, pois essa avaliação tem múltiplas facetas e dispõe de múltiplos instrumentos. A própria Lei nº 9.131/95 diz que os procedimentos de avaliação das instituições e cursos de nível superior “incluirão” exames nacionais. É um instrumento perfeitamente capaz de contribuir para retratar de maneira eficiente o tipo de formação que está sendo proporcionado aos nossos estudantes pelas nossas instituições de ensino superior.

Alegar, para se destruir a validade do ENC, que uma única prova não pode medir um processo que durou quatro anos ou mais não é pertinente. Em primeiro lugar, nega-se a tradição ocidental de se realizarem exames ou provas em diversos momentos da vida acadêmica e mesmo em diversas etapas do exercício profissional. Tais instrumentos têm sido utilizados não apenas para a avaliação do aluno, mas também do processo de ensino aprendizagem. Esquece-se que a “prova” não vai medir o processo complexo vivenciado numa instituição de ensino superior. Este já foi devidamente avaliado autonomamente pela instituição e pelos professores que aprovaram ou reprovaram seus alunos em inúmeras tarefas. O que se deseja verificar é se, ao final do curso, aquele grupo

de alunos demonstra conhecimentos atualizados na sua área, além de competências e habilidades que permitam enfrentar os desafios apresentados pelo contexto social em constante mutação, no qual estão inseridos.

O processo de implantação

O processo de implantação do programa de avaliação dos cursos de graduação foi rápido. O “Provão”, como se tornou popularmente conhecido o ENC, foi aplicado pela primeira vez para as áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil, em 1996, menos de um ano após a entrada em vigor da Lei nº 9.131. A escolha desses cursos, como os pioneiros dentro desse novo processo de avaliação, deu-se com o apoio dos respectivos conselhos profissionais, associações de ensino e professores ligados a essas áreas.

Desde 1996, o ENC tem avançado em termos de número de cursos abrangidos e de graduandos examinados (ver Tabelas 1 e 2, a seguir), bem como de aperfeiçoamento da metodologia empregada. É, pois, um sistema avaliativo em construção, sendo importante destacar que os aperfeiçoamentos não são fruto apenas da contribuição de especialistas, mas também, e poder-se-ia dizer fundamentalmente, de estudantes, professores e gestores das instituições. Essa contribuição se dá através de consultas, questionários e sondagens efetuadas em diversos momentos da avaliação.

Os três cursos que iniciaram o processo em 1996 passaram a seis em 1997 e a dez em 1998, somando-se, em 1999, outros três, a saber:

- Administração (1996, 1997, 1998 e 1999);
- Comunicação Social – habilitação Jornalismo (1998 e 1999);
- Direito (1996, 1997, 1998 e 1999);
- Economia (1999);
- Engenharia Civil (1996, 1997, 1998 e 1999);
- Engenharia Elétrica (1998 e 1999);
- Engenharia Mecânica (1999);
- Engenharia Química (1997, 1998 e 1999);
- Letras – habilitações em: a) Língua Portuguesa e respectivas literaturas; b) Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; c) Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas (1998 e 1999);
- Matemática, incluindo Ciências – habilitação plena em Matemática (1998 e 1999);
- Medicina (1999);
- Medicina Veterinária (1997, 1998 e 1999);
- Odontologia (1997, 1998 e 1999).

Nos cursos em que ocorreu a primeira edição do ENC (Administração, Direito e Engenharia Civil), o número de provas em branco caiu de 11,7%, em 1996, para 2,2% em 1997, e 1,3% em 1998. Entre os cursos avaliados a partir do segundo Exame (Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia), o número de provas em bran-

Tabela 1 – Número de cursos participantes do ENC (1996/1997/1998), por área

Área	1996	1997	Variação 1996/1997 %	1998	Variação 1997/1998 %	Variação 1996/1998 %
Administração	335	354	5,7	391	10,5	16,7
Direito	179	196	9,5	212	8,2	18,4
Engenharia Civil	102	106	3,9	110	3,8	7,8
Engenharia Química	-	44	-	47	6,8	-
Medicina Veterinária	-	37	-	39	5,4	-
Odontologia	-	85	-	86	1,2	-
Engenharia Elétrica	-	-	-	81	-	-
Jornalismo	-	-	-	84	-	-
Letras	-	-	-	369	-	-
Matemática	-	-	-	291	-	-
Total	616	822	33,4	1.710	108,0	177,6

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 98

Tabela 2 – Número de presentes ao ENC (1996/1997/1998), por área

Área	1996	1997	Variação	Variação	Variação	Variação
			1996/1997	1998	1997/1998	1996/1998
			%		%	%
Administração	24.948	31.446	26,0	36.098	14,8	44,7
Direito	26.209	36.682	40,0	41.158	12,2	57,0
Engenharia Civil	4.380	5.874	34,1	5.400	-8,1	23,3
Engenharia Química	-	1.643	-	1.417	-13,8	-
Medicina Veterinária	-	2.233	-	2.202	-1,4	-
Odontologia	-	7.698	-	7.488	-2,7	-
Engenharia Elétrica	-	-	-	4.271	-	-
Jornalismo	-	-	-	4.188	-	-
Letras	-	-	-	16.604	-	-
Matemática	-	-	-	7.997	-	-
Total	55.537	85.576	54,1	126.823	48,2	128,4

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 98

co baixou de 2,1% em 1997 para 1,8% em 1998. Dentre os quatro cursos avaliados pela primeira vez em 1998 (Engenharia Elétrica, Jornalismo, Letras e Matemática), 4,9% dos graduandos deixaram de responder à prova. A Tabela 3, abaixo, apresenta os percentuais de provas em branco em relação ao número de presentes, no ENC (1996/1997/1998).

Desde o início do processo de implantação do Exame, têm sido realizados diversos encontros e debates com professores, dirigentes de instituições de ensino superior (IES) e estudantes, no sentido de ampliar a discussão com a comunidade acadêmica sobre a importância desse instrumento

de avaliação, trocar idéias e colher sugestões. Simultaneamente, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), por intermédio de suas comissões de especialistas de ensino, desenvolve um outro instrumento – a avaliação das condições de oferta dos cursos – com características de avaliação do processo de ensino e com abrangência capaz de incorporar outros aspectos relevantes, tais como: o projeto didático-pedagógico do curso; a administração acadêmica; o perfil do corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiência profissional) e sua política de qualificação; produção acadêmica; infra-estrutura física; bibliotecas e laboratórios.

Tabela 3 – Provas em branco em relação ao número de presentes ao ENC(1996, 1997 e1998)

Área	% Provas em branco/presentes		
	1996	1997	1998
Administração	8,4	0,4	0,4
Direito	11,4	1,9	1,3
Engenharia Civil	32,1	13,9	6,5
Engenharia Química	-	6,6	8,0
Medicina Veterinária	-	2,3	3,4
Odontologia	-	1,0	0,2
Engenharia Elétrica	-	-	4,0
Jornalismo	-	-	10,6
Letras	-	-	4,5
Matemática	-	-	3,2
Total	11,7	2,2	2,1

Fonte: DAES/INEP/MEC – ENC 98

Concretamente, pode-se dizer que a partir dos resultados do primeiro ENC, divulgados em abril de 1997, foi possível observar uma grande movimentação nas IES em busca da melhoria das condições de ensino, resultando, por exemplo, na preocupação em qualificar melhor o corpo docente e em equipar melhor laboratórios e bibliotecas.

Essa movimentação provocada pelo ENC e a adoção de medidas efetivas para um ensino de graduação com melhor qualidade têm resultado no crescimento, a cada ano, do apoio que entidades ligadas, direta ou indiretamente, à educação superior dispensam ao projeto. Além disso, na esteira dessa movimentação em prol de um ensino superior com mais qualidade, o processo de coleta de dados estatísticos do ensino superior, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), foi reformulado e o Paiub, coordenado pela SESu, está sendo reestruturado, com o objetivo de melhor integrá-los ao sistema de avaliação do ensino superior brasileiro.

A cada ano, vai-se ampliando o número e melhorando a qualidade das informações sobre os cursos de graduação, possibilitando um conhecimento cada vez mais amplo e um diagnóstico cada vez mais preciso da realidade de cada curso e do sistema de ensino superior de um modo geral.

Sistemática

Todos os alunos que estão em vias de concluir o curso de graduação durante o ano letivo devem prestar o Exame, que é condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma, independentemente do regime escolar em que esteja matriculado (semestral ou anual). A inscrição do graduando é de responsabilidade exclusiva de sua instituição de ensino. Mas cada graduando deve procurar a instituição para atualizar os seus dados pessoais. As instituições devem sempre realizar as inscrições dos prováveis graduandos do ano letivo em curso até setenta dias antes do Exame. Os procedimentos e instrumentos para a realização das inscrições são enviados às instituições, pelo Inep, em dezembro. O Exame é aplicado anualmente, entre maio e

junho. A data é definida um ano antes, por meio de portaria do ministro de Estado da Educação, assim como os cursos a serem avaliados.

Os objetivos, os conteúdos e todas as demais especificações necessárias à elaboração das provas que compõem o Exame têm por base as atuais diretrizes e conteúdos curriculares, bem como as exigências decorrentes dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos que se esboçam. Os conteúdos do Exame são definidos por uma comissão específica para cada curso, considerando a diversidade dos elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições.

Essas comissões de cursos, compostas por especialistas de notório saber, atuantes na área, são constituídas mediante portaria ministerial após consulta às comissões de especialistas de ensino da SESu, ao Crub, às associações nacionais de ensino e aos conselhos federais de profissões regulamentadas, que orientam o processo de avaliação do qual o ENC é parte.

As comissões de curso desempenham um papel fundamental na implementação do Exame. Inicialmente elas se reúnem de setembro a fevereiro, para definir as diretrizes do ENC: os objetivos específicos para o Exame de cada curso; o perfil desejado do graduando; as habilidades e os conteúdos que os graduandos de cada curso devem ter desenvolvido no decorrer de sua vivência acadêmica, além do formato de uma prova que seja capaz de expressar as expectativas subjacentes a essas diretrizes.

Como subsídio ao trabalho das comissões, as instituições de ensino enviam à Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior (Daes), do Inep, sugestões de habilidades e conteúdos a serem verificados no Exame, além das características do perfil do profissional que cada curso pretende estar formando. Portarias ministeriais fixam as determinações traçadas pelas comissões. São definidas, para as bancas responsáveis pela elaboração e correção das provas, orientações detalhadas de como devem ser as provas, o número e o tipo de questão a serem utilizados para verificar as habilidades e os conteúdos estabelecidos. Após o Exame, as comissões participam da definição final do padrão de respostas esperado das questões discursivas das provas.

Questionário-Pesquisa

O Exame é precedido de um questionário-pesquisa enviado a todos os graduandos inscritos, destinado a ouvir-lhes a opinião sobre o curso e a instituição de ensino superior que freqüentaram, sobre os professores que tiveram durante o curso e sobre suas perspectivas para o futuro, além de traçar-lhes o perfil socioeconômico e cultural. As respostas a essa pesquisa são entregues pelos estudantes no dia do Exame. Em 1998, foram recolhidas 116.114 folhas de respostas, o que correspondeu a 91,6% dos presentes. Os resultados da pesquisa, resumidos por área, fazem parte do Relatório-Síntese e podem ser encontrados no final dos anexos específicos de cada área, junto com a análise das provas.

Provas

As provas dos cursos avaliados são elaboradas e corrigidas por bancas de cujos trabalhos, em 1998, participaram 203 professores, mestres e doutores, com vasta experiência no magistério de graduação, provindos de diferentes regiões do País. Para coordenar o trabalho dessas bancas, preparar e aplicar as provas, coordenar o processo de correção, tabular os resultados e fazer uma análise preliminar dos dados obtidos, tem sido contratado, nos últimos anos, após processo de licitação, um consórcio formado pelas Fundações Cesgranrio e Carlos Chagas.

No dia do Exame de 1998, após a prova, foi feita uma pesquisa amostral com 10% dos alunos presentes que foram convidados a responder a dez questões, com o objetivo de colher impressões sobre a prova que acabara de ser realizada e sobre a importância do Exame. Um total de 9.426 alunos (7,5% do total) dispôs-se a participar da pesquisa. De um modo geral, consideraram que as respectivas provas não haviam sido difíceis e que quatro horas haviam sido suficientes para resolver todas as questões propostas.

Na semana seguinte à aplicação do Exame, são enviados a todos os coordenadores de curso questionários de avaliação das provas, com a solicitação de que sejam consultados os demais professores do curso. Alguns cursos fazem a consolidação dessa análise conjunta em uma res-

posta única; outros enviam também as avaliações individuais dos professores. Assim, em 1998, um total de 756 coordenadores de cursos e professores responderam à solicitação. A maioria dos que responderam ao referido questionário considerou o Exame adequado aos objetivos propostos, aos conteúdos e às habilidades definidas. Essas apreciações foram sistematizadas e analisadas pelas comissões de curso, quando de sua avaliação das provas e dos resultados do ENC 98.

Todas essas análises são encaminhadas às bancas de especialistas responsáveis pela elaboração das provas, com vistas a garantir a contínua revisão, o aperfeiçoamento e a adequação dos instrumentos a serem utilizados nos próximos Exames.

Relatórios

O ENC não se esgota na divulgação dos resultados. Concebido como instrumento de avaliação num processo de melhoria da qualidade do ensino superior e de democratização da gestão desse nível de educação, não poderia deixar de fornecer elementos para que as instituições, os alunos e a sociedade como um todo possam agir no sentido do aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Esses elementos são disseminados por meio dos seguintes produtos:

Relatório-Síntese

Esse relatório é elaborado após a realização das provas. Ele sintetiza os trabalhos e resultados do ENC e traz informações que integram o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, consolidando-se como fonte permanente de consulta para as instituições de ensino superior, especialistas e para a sociedade em geral. Os dados de cada ano são acompanhados de outras informações dos cursos avaliados, que podem oferecer um quadro mais abrangente para análise. Assim sendo, para cada área é apresentado, no final do capítulo correspondente, um quadro-resumo, com as seguintes informações, relativas ao ENC do ano de referência e aos Exames anteriores, quando for o caso:

a) do conceito atribuído aos cursos no Exame;

b) da evolução da média padronizada dos cursos, de um Exame para o outro;

c) do índice de participação, isto é, do percentual de graduandos presentes que responderam à prova;

d) do conceito atribuído à titulação do corpo docente em exercício no curso;

e) do conceito atribuído ao regime de trabalho do corpo docente em exercício no curso;

f) da relação candidato-vaga oferecida nos vestibulares dos anos de ingresso dos graduandos submetidos ao Exame;

g) dos conceitos atribuídos pela Fundação Capes aos cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição de ensino na mesma área do curso avaliado.

Anexos

Elaborados para cada área do Exame, contêm as provas, os gabaritos das questões de múltipla escolha e as grades de respostas das questões discursivas e a análise técnica das provas. Contêm também os questionários-pesquisa completos, com a respectiva análise.

Relatório da instituição de ensino superior

Como acontece a cada Exame, paralelamente ao Relatório-Síntese, as instituições de ensino superior, cujos cursos foram avaliados, recebem um relatório individual, com dados estatísticos gerais do Brasil, da região e do estado a que pertencem, e com os resultados do seu curso: a média do seu grupo de graduandos em cada questão discursiva, o percentual de acerto em cada questão de múltipla escolha e o percentual de respostas em cada alternativa do questionário-pesquisa preenchido por seus alunos. No caso de cursos já avaliados em mais de um Exame, são apresentados também os resultados dos Exames anteriores. Esse relatório oferece valiosas informações que podem contribuir para que se desencadeiem diversas ações voltadas para o aprimoramento dos respectivos cursos. Por ser a melhoria da qualidade do ensino o principal objetivo da avaliação, o relatório da instituição representa uma peça

fundamental para que o Exame atinja sua meta. Com a finalidade de discutir as possibilidades de utilização dessas informações, a Daes/Inep tem realizado diversos encontros em instituições de ensino de todo o País.

Boletim individual de desempenho

O boletim individual de desempenho contém, além da média obtida pelo graduando em cada uma das partes da prova e a sua média global, os dados do Brasil, da região e do estado, possibilitando situar o desempenho individual em relação a cada um desses grupos. Conforme determina a Lei nº 9.131/95, o boletim é enviado exclusivamente a cada graduando, no endereço informado quando de sua inscrição no Exame.

Os relatórios do ENC são encaminhados pelo Inep à SESu, órgão do MEC, responsável pela política e pela gestão do sistema nacional de ensino de graduação. A SESu utiliza os resultados do Exame para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. A efetiva qualidade do ensino passa obrigatoriamente pela adequada utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto ao reconhecimento de cursos e habilitações, ao credenciamento e ao credenciamento periódico das instituições de ensino superior. Para a execução desse trabalho, o CNE conta com os relatórios das avaliações dos cursos, além de outros dados decorrentes de análises de documentações e de acompanhamentos. Os relatórios das avaliações fornecem subsídios para que o CNE desempenhe, com maior segurança, as suas atribuições legais, zelando pela qualidade do ensino brasileiro.

Os resultados e sua utilização

Os resultados do ENC têm confirmado a vantagem das instituições públicas estaduais e federais sobre as instituições privadas, em que pese o fato de terem menos de um terço dos cursos avaliados e do total de graduandos presentes ao exame. As instituições públicas estaduais destacam-se das demais, tendo o maior número de cursos com conceitos A e B em Direito,

Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Jornalismo, Medicina Veterinária e Odontologia. As instituições públicas federais tiveram o melhor desempenho em Administração, Letras e Matemática. Os cursos mantidos por instituições privadas estão melhorando seu desempenho no Provão, mas ainda estão longe de atingir a *performance* das instituições públicas estaduais e federais. Os cursos mantidos pelas instituições públicas municipais repetiram em 1998 o fraco desempenho das duas primeiras avaliações.

A evolução positiva da qualidade do ensino superior nacional ficou comprovada pelo fato de que: 1º) as instituições, em geral, tiveram um desempenho superior ao de exames anteriores; 2º) aumentou a preocupação das instituições com a qualificação dos professores, tanto em termos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado como de aumento da dedicação ao trabalho em sala de aula; 3º) pressionadas pelos alunos e pela sociedade, as instituições estão se mobilizando para melhorar as condições de oferta dos cursos; 4º) houve queda do boicote e do número de provas em branco; 5º) o exame deu visibilidade às instituições que possuem cursos com melhores conceitos; e 6º) os coordenadores de cursos estão muito mais empenhados e dispostos a colaborar com as comissões de cursos na formulação das diretrizes do Exame.

O ENC, tal como foi aplicado nos primeiros anos, produziu efeitos positivos palpáveis em termos de elevação da qualidade do ensino superior brasileiro, especialmente nas instituições privadas. Tais resultados tiveram grande repercussão junto à mídia e, conseqüentemente, junto à sociedade como um todo. Não são, entretanto, os elementos mais importantes para o desenvolvimento profissional dos estudantes ou para o aperfeiçoamento do ensino superior brasileiro.

A avaliação em desenvolvimento no ENC pode ser caracterizada como referenciada a “normas” e não a “critérios”. Isso significa que o desempenho é medido em comparação ao desempenho dos outros alunos e não em relação ao domínio de conteúdos específicos. A modalidade adotada oferece rica informação para propósitos comparativos, principalmente considerando o fato de que não se tem conhecimento prévio do que é realmente ensinado.

O Exame, na perspectiva da avaliação por norma, constitui-se um mecanismo subsidiário ao processo de ensino-aprendizagem, evitando que se transforme em instrumento coercitivo sobre o currículo pleno desenvolvido pela instituição, preservando a sua autonomia didático-científica. Não existe, portanto, definição prévia de “padrões mínimos de desempenho”, mas os resultados permitem que o desempenho do conjunto de graduandos (em cada questão ou na média global) seja comparado ao desempenho de outros grupos de graduandos. Da mesma forma, cada graduando pode visualizar comparativamente o seu desempenho pessoal em relação aos demais da mesma instituição ou de outras instituições, por exemplo.

As provas, normatizadas pelos professores das comissões de curso, não são um elemento externo e estranho à vida acadêmica. Pelo contrário, resultam e retroalimentam os projetos e as práticas didático-pedagógicas. Isso se deve ao fato de que as instituições que oferecem os cursos a serem avaliados são solicitadas a fornecer informações sobre o “projeto pedagógico” efetivamente trabalhado, além de sugestões e outros subsídios. Esse material é consolidado pelo Inep e utilizado como referência pelos membros das comissões.

Como as comissões analisam as provas logo após a realização do Exame, recebendo também as críticas e sugestões dos coordenadores e professores dos cursos avaliados, colhidas de forma sistemática pelo Inep, têm-se uma série de elementos que são consolidados para observação tanto pela própria comissão na preparação do Exame seguinte, como para a orientação da banca que elabora e corrige as provas. Garante-se, portanto, um processo de participação sistemática dos cursos e instituições, bem como de retrolimentação contínua, dentro de cada ciclo avaliativo.

A consciência da necessidade de se preparar adequadamente, nos cursos de graduação, profissionais e cidadãos para o século XXI tem pautado o trabalho dessas comissões de cursos. Além disso, esse trabalho procura sempre estar sintonizado com as necessidades nacionais e tendências mundiais do ensino na área.²

Embora a elaboração, a aplicação e a correção das provas estejam a cargo de entidades contratadas pelo Inep, essas en-

² Tome-se, como exemplo, o perfil e habilidades definidos pelas comissões de curso.

tidades seguem diretrizes precisas e instruções detalhadas das comissões de cursos, e as bancas examinadoras (elaboradoras dos instrumentos) são compostas de docentes do ensino superior. Isso reforça a vinculação entre o Exame e a realidade didático-pedagógica dos cursos examinados e o processo avaliativo, agilizando e aprofundando o movimento de retroalimentação das instituições a respeito das providências a serem adotadas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Os graduandos inscritos no Exame respondem a um questionário – como já mencionado anteriormente – para levantar informações sobre as condições institucionais de ensino vivenciadas, bem como traçar o perfil socioeconômico e cultural, cuja avaliação fornece dados importantes para esclarecer muitas concepções a respeito do estudante que consegue concluir um curso de graduação. Torna-se possível, assim, revisar com transparência e objetividade os sistemas de acesso vigentes, a concessão de bolsas, a organização do tempo pedagógico durante o curso e a construção de base para o acompanhamento dos egressos pelas instituições (seja como forma de receber subsídios para a reformulação das propostas pedagógicas dos cursos, seja para a mobilização visando à obtenção de recursos, etc.).

Exames e provas aplicadas universalmente ou em amostras de estudantes têm-se mostrado internacionalmente como adequados para implementar programas de reforma curricular e de elevação da qualidade do ensino em seus diversos níveis. O ENC conta com a participação da comunidade acadêmica interessada em mudar o estado atual do ensino superior brasileiro e consciente de que esse não pode ser o único instrumento de avaliação, mas é, mesmo assim, um instrumento indispensável para aferir os conhecimentos e as habilidades e competências que os cursos de graduação estão proporcionando.

Da mesma forma que os demais processos de avaliação, o Exame:

a) não está vinculado a mecanismos de punição ou premiação, mas sim ao fornecimento de subsídios para a tomada de decisões, o planejamento e a administração das instituições, capazes de induzir ao seu aprimoramento, bem como de corrigir eventuais falhas;

b) catalisa no curso a reflexão sobre seus objetivos, sua realidade atual e suas possibilidades futuras, de forma a induzir à construção de políticas estratégicas institucionais;

c) possibilita o acompanhamento da evolução do curso, revelando o grau de eficácia das ações adotadas.

d) possibilita, também, com a continuidade do processo, a verificação da confiabilidade dos instrumentos e dos resultados, além de consolidar a cultura da avaliação.

Alguns efeitos positivos dos primeiros resultados do ENC já podem ser constatados. A formação de uma massa crítica de dados já é uma realidade após a série de edições das provas e dos questionários-pesquisa. Suas funções e procedimentos certamente evoluirão e se transformarão. No momento, contudo, o Exame e os demais elementos avaliativos já desempenham um papel transformador para dezenas de instituições e cursos, além de recuperar a missão do ensino superior como instrumento de democratização do conhecimento. Desde já, entretanto, as repercussões do ENC sobre o ensino superior brasileiro são apreciáveis e podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Repercussões junto às instituições de ensino

As resistências ao Exame, manifestadas por muitos dirigentes no início de sua implantação, estão sendo substituídas por esforços que visam a encontrar alternativas para a melhoria do ensino de graduação. Este é o principal objetivo do ENC. Entre esses esforços, pode-se citar:

- reformulação nos parâmetros de contratação de docentes (salário, regime de trabalho);

- incentivo à atualização e, em alguns casos, à frequência a cursos que permitem a titulação acadêmica *stricto sensu*;

- busca de professores mais qualificados, seja para gerir os cursos, seja para a atividade de ensino e orientação pedagógica;

- investimento na avaliação institucional, tomando os resultados do Exame como um dos elementos fundamentais do *processo de avaliação* institucional;

- entendimento do processo de avaliação como prática que deve estar presente no *cotidiano* da instituição;

- entendimento de que a avaliação é uma forma de a *sociedade* acompanhar as

limitações, os esforços e os avanços da universidade brasileira (pública ou privada).

Em suma, a administração pedagógica e institucional tem agora referenciais nos relatórios do Exame, para levantar questões específicas referentes a cada curso avaliado e à sua própria instituição. Esses resultados contribuem para um processo de avaliação permanente das propostas, dos projetos e das práticas pedagógicas vigentes na instituição de ensino superior. Muitas instituições também têm percebido que a busca de superação das limitações estruturais ao longo do curso é a única garantia de melhoria dos resultados obtidos pelos seus graduandos. A alternativa de “exames simulados” ou atividades preparatórias emergenciais esporádicas somente com os graduandos que irão prestar o Exame tem se mostrado insuficiente para a obtenção de desempenho consistente.

A fim de aprimorar, a cada ano, a metodologia, os instrumentos e a divulgação dos resultados do ENC, a partir de 1999 serão promovidos seminários com a participação das comissões de cursos e dos responsáveis acadêmicos pelos cursos de graduação, para debater mais amplamente o Exame no atual estágio de implementação, avaliando seus procedimentos, resultados e seu potencial como instrumento de avaliação e melhoria da qualidade do ensino superior.

Os seminários terão por objetivo:

1. analisar o ENC, no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a partir dos resultados de cursos com, pelo menos, dois anos dessa avaliação e analisar as potencialidades do ENC como elemento auxiliar na gestão do ensino, para subsidiar políticas comprometidas com a melhoria dos cursos de graduação;
2. discutir com os responsáveis acadêmicos pelos cursos das IES a utilização de resultados do ENC no desenvolvimento de ações que visem à melhoria da qualidade dos respectivos cursos;
3. colher subsídios para aprimorar a sistemática de planejamento e execução do ENC.

Repercussões junto ao corpo docente

Todos os coordenadores dos cursos avaliados têm sido solicitados a articular a participação dos professores no processo

de avaliação, à medida que informam sobre o projeto pedagógico do curso; analisam e criticam os instrumentos utilizados; analisam os resultados do desempenho dos alunos nas diferentes matérias do curso e, por fim, propõem ações institucionais pertinentes. Há testemunhos de professores de que, em dezenas de instituições, a prioridade do ensino de graduação voltou a ser colocada no contexto da política institucional. Como nunca antes, os coordenadores de curso voltaram a se articular com os professores, visando à atualização de programas das disciplinas, à utilização apropriada do tempo pedagógico, à solicitação de bibliografia e equipamentos de infra-estrutura, etc.

Em muitas instituições, após a divulgação dos primeiros resultados, começaram a ser reformulados os contratos de trabalho, visando a uma melhor remuneração e a uma disponibilidade maior de tempo. Tem ocorrido também a procura, por parte dos professores, de oportunidades de qualificação e atualização acadêmica, bem como de oferta de condições para investimento em atividades de qualificação formal ou de simples atualização.

Repercussões junto aos estudantes de graduação

O resultado individual não interessa à avaliação pretendida com o ENC. Só pode ser fornecido “exclusivamente a cada aluno”. Aquele que não estiver interessado em conhecer o seu resultado individual pode simplesmente abrir mão dessa prerrogativa. Mas tem permitido aos interessados a identificação da posição relativa quanto ao universo do seu curso, de uma forma objetiva, não mais apenas pela “imagem” da instituição em que está concluindo o curso. Tem sinalizado também para o estudante de que é indispensável a contrapartida de seu esforço pessoal ao longo do curso.

Em dezenas de instituições, os alunos dos cursos avaliados (principalmente após a divulgação dos resultados relativos aos três primeiros) têm se mobilizado para reivindicar ou buscar alternativas para a melhoria do ensino: atendimento integral de matérias previstas no currículo mínimo, mas não cobertas pelas disciplinas ministradas; contratação de professores necessários e qualificados; providência ou

melhoria de itens básicos da infra-estrutura, etc.

Há testemunhos de estudantes relatando a efetiva melhoria no processo de ensino em muitas instituições, no último ano. As informações sobre o desempenho individual, encaminhadas exclusivamente ao estudante, têm se constituído elemento importante para a definição de estratégias para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Repercussões junto aos órgãos públicos federais

Os relatórios do ENC, por força de lei, devem ser encaminhados ao MEC. Assim, a SESu, órgão do MEC, deve obrigatoriamente levar em conta os resultados do Exame e de outros processos de avaliação, na formulação de políticas e na gestão do sistema nacional de ensino de graduação. Não seria inadequado que os setores interessados colaborassem com proposições ou reivindicações conseqüentes. Nesse sentido, a SESu tem utilizado os resultados na dinamização das suas comissões de especialistas (principalmente no caso dos primeiros cursos avaliados) e na reativação do Paiub. Prevê a utilização dos resultados do Exame como subsídios relevantes para a normatização de diversas ações, entre as quais se pode mencionar : a) definição dos procedimentos quanto às informações sobre condições de ensino-aprendizagem; b) autorização de *novos cursos*; c) credenciamento de *faculdades* integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; d) credenciamento de *centros universitários*; e) autorização para funcionamento de cursos fora de sede em universidades; f) credenciamento de *universidades*.

Como decorrência da massa crítica de informações sobre o ensino de graduação, obtida a partir da implantação do sistema de avaliação, cabe destacar a decisão do MEC de iniciar imediatamente o processo de renovação do reconhecimento dos cursos superiores, conforme prevê a nova LDB, editando a Portaria nº 755, de 11 de maio de 1999.

Por meio dessa Portaria, o ministro da Educação, com fundamento no Art. 46 da Lei nº 9.394/96, determinou à Secretaria de Educação Superior (SESu) que proce-

da à renovação do reconhecimento dos cursos de graduação que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações consecutivas realizadas pelo ENC, como também daqueles que tenham obtido conceito CI (Condições Insuficientes) em dois aspectos ou mais da avaliação das condições de oferta realizada por aquela Secretaria. O procedimento adotado para tanto é definido nos artigos 2º a 9º da referida Portaria:

(...)

Art. 2º A Secretaria de Educação Superior (SESu) designará os especialistas responsáveis pela verificação *in loco* de cada um dos cursos referidos no Art. 1º, visando à elaboração de relatório de avaliação das condições de seu funcionamento.

Art. 3º A SESu encaminhará à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para deliberação, relatório técnico sobre a instituição responsável pelo curso, acompanhado da avaliação da equipe de especialistas e de outras informações relevantes para o processo de renovação do reconhecimento.

Parágrafo único. A deliberação da Câmara de Educação Superior poderá ser: a) favorável à renovação do reconhecimento, fixando o seu prazo de validade; b) desfavorável, com indicação de revogação do ato de reconhecimento do curso, observado o disposto no Art. 6º.

Art. 4º A homologação de deliberação favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação resultará na expedição do ato de renovação do reconhecimento do curso e/ou habilitação, requisito necessário à outorga de diplomas.

Art. 5º A homologação de deliberação desfavorável implicará a revogação do ato de reconhecimento do curso e em sua desativação.

Parágrafo único. A aplicação do disposto no *caput* importará na anulação do ato de autorização do respectivo curso, quando for o caso.

Art. 6º A Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em parecer prévio à deliberação sobre a renovação do reconhecimento, poderá determinar à instituição, por intermédio da SESu, o cumprimento, no prazo máximo de 6 (seis) meses, de exigências com vistas ao saneamento de deficiências identificadas.

§ 1º Cumpridas as exigências a que se refere o *caput*, a instituição solicitará à SESu nova visita da Comissão de Especialistas;

§ 2º A inobservância do prazo estabelecido no *caput* resultará na revogação do ato

de reconhecimento do curso e sua desativação.

Art. 7º Os alunos dos cursos cujo reconhecimento não tenha sido renovado terão assegurado o direito à transferência para curso idêntico, em série ou período correspondente, em outra instituição.

Parágrafo único. Para fins do cumprimento do *caput*, a instituição fica obrigada a colocar à disposição do Ministério da Educação toda a documentação e registros acadêmicos dos alunos de cursos cuja renovação do reconhecimento tenha sido negada.

Art. 8º No exercício de 1999, serão submetidos ao processo de renovação do reconhecimento a que se refere esta Portaria, os cursos de graduação em Administração, Direito e Engenharia Civil ministrados pelas instituições relacionadas, respectivamente, nos Anexos I, II e III desta Portaria.

Art. 9º Os cursos reconhecidos a partir da edição da Portaria Ministerial nº 877/97 têm assegurado, para fins de renovação, o prazo estabelecido no ato legal de seu reconhecimento.

As decisões a respeito serão tomadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base na verificação *in loco* realizada por comissões de especialistas encarregadas de elaborar relatórios específicos para tal fim.

A SESu também tem utilizado os resultados como subsídios para a formulação de ações, no sentido de estimular e

fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse caso, pode-se citar o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (Pmoes), com plano de investimentos definido para 1997-1998, cujo objetivo é o “aprimoramento e desenvolvimento das atividades acadêmicas, com ênfase no ensino de graduação”.

A efetiva melhoria da qualidade do ensino passa obrigatoriamente pela adequada utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles a deliberação do CNE quanto ao reconhecimento de cursos e habilitações e quanto ao credenciamento e ao reconheciment periódico das instituições de ensino superior. Para a execução desse trabalho, o CNE conta com os relatórios das avaliações dos cursos, além de outros dados decorrentes de análises de documentações e de acompanhamentos. Os relatórios das avaliações, entre os quais está o do Exame, fornecerão subsídios para que o CNE desempenhe, com maior segurança, as suas atribuições legais, zelando pela qualidade do ensino brasileiro.

As considerações acima só poderão ser consolidadas com o tempo, à medida que o Exame se firmar como um dos instrumentos de avaliação externa, eficiente e confiável, e à medida que, dentro de uma série histórica, for possível avaliar a evolução dos cursos e das instituições de ensino superior brasileiras.

Referências bibliográficas

- BELONI, Isaura. Democracia na universidade: democratização do acesso, da gestão e dos resultados. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 8, n. 17, p. 57-102, 1986.
- MAGGIE, Yvonne. Graduação e pós-graduação em Ciências Humanas: desafios e perspectivas. In: *DISCUSSÃO da pós-graduação brasileira*. Brasília : Capes, 1996. p. 19-28.
- PAUL, Jean Jacques, RIBEIRO, Zoya, PILATI, Orlando. As iniciativas e as experiências de avaliação de Ensino Superior: balanço crítico. In: DURHAM, Eunice R., SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo : Editora da USP, 1992. p. 141-165. (Coleção Base, v. 2).
- PORTO, Stella, VELLOSO, Marisa, PILATI, Orlando. Ensino público superior noturno e democratização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 69, n. 162, p. 277-315, maio/ago., 1988.

REFORMA Universitária: propostas e controvérsia. Brasília : Crub, 1987. 217 p. (Estudos e Debates, 13).

RIBEIRO, Sergio Costa et al. A relação pesquisa-ensino nas instituições de ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 155, p. 5-51, jan./abr., 1986.

_____. Ensino e/ou pesquisa: a teoria na prática é outra. *Ciência Hoje*, v. 4, n. 22, p. 24-33, jan./fev., 1986.

ZUCCO, César. Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional. In: DISCUSSÃO da pós-graduação brasileira. Brasília : Capes, 1996. p. 79-90.

Recebido em 10 de setembro de 1998.

Tancredo Maia Filho é diretor de Avaliação do Ensino Superior (Daes) do Inep.
Orlando Pilati é coordenador-geral de Estudos e Pesquisas da Daes/Inep.

Sheyla Carvalho Lira é coordenadora-geral do Exame Nacional de Cursos de Graduação da Daes/Inep.

Abstract

The paper establishes the National Course Examination as an evaluation instrument for higher education in Brazil. It describes the exam implementation process determining its legal frame. It also describes the examination application system, the tests and research-questionnaires involved and the way the results are organized, disseminated and utilized. It finally points out the exam's repercussion among learning institutions, teaching staff, students and government agencies.

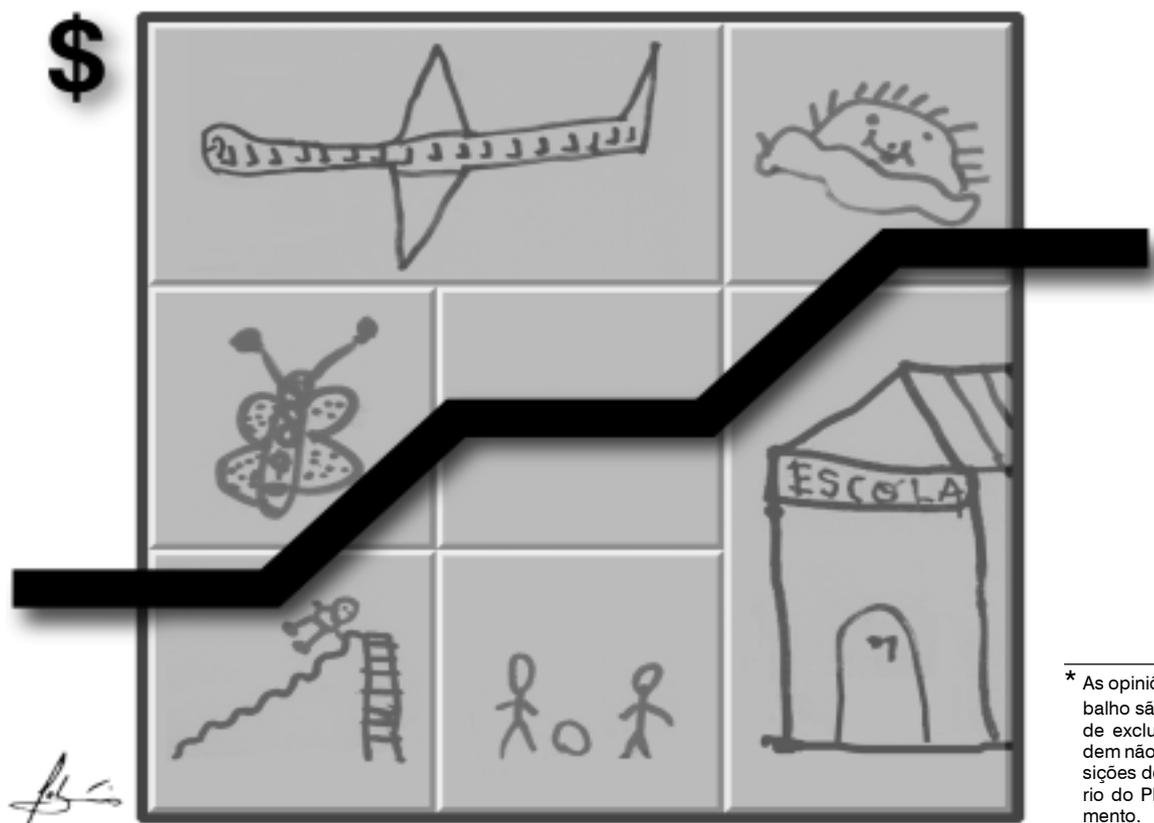
Key-Words: National Course Examination; evaluation of higher education.

Federalismo e gasto público com educação no Brasil

Jorge Abrahão de Castro

Estuda a dimensão e a estrutura dos gastos públicos com educação, realizados pelas três esferas de governo, com base nos dados de gastos relativos ao ano de 1995. A análise confirma algumas tendências quanto ao desenvolvimento da educação brasileira: a importância da área da educação nos gastos sociais – os estados respondendo por 40,4% e os municípios por 32,9% do total dos gastos sociais. Revela, também, o caráter descentralizado das ações governamentais nesse setor, com os estados e municípios sendo as instâncias que comprometeram parcela considerável de seus recursos não-financeiros – os estados sendo responsáveis majoritariamente pelo ensino fundamental, a União pela educação superior e os municípios pela educação infantil. Confirma também o grande esforço público em atuar prioritariamente no ensino fundamental, com 42,5% do total dos gastos públicos com educação.

Palavras-Chave: despesas com educação; gastos públicos; federalismo.



* As opiniões expressas no trabalho são de responsabilidade exclusiva do autor e podem não coincidir com as posições do Ipea ou do Ministério do Planejamento e Orçamento.

Introdução

O objetivo deste trabalho é possibilitar o conhecimento da dimensão e estrutura dos gastos públicos realizados na área da Educação pelas três esferas de governo, tomando como base os dados de gastos relativos ao ano de 1995 das três esferas da Federação.¹ Pretende-se, com isso, servir de referência à análise da natureza e do caráter do federalismo praticado na área educacional, identificando algumas tendências, limitações e possibilidades do federalismo a partir de uma visão restrita dos problemas do gasto da área educacional.

A escolha do gasto da área de Educação para ser o foco de análise justifica-se, uma vez que o gasto realizado pelas esferas administrativas nos diversos níveis de ensino sempre foi uma questão importante na discussão sobre educação no Brasil, uma vez que os benefícios educacionais ao situar-se no âmbito das responsabilidades do poder público, como uma área que compõe o núcleo central da atual proteção social brasileira absorvem uma quantidade expressiva dos recursos públicos.

Esses recursos públicos, ao propiciarem as principais condições materiais para viabilizar os gastos na formulação e implementação das políticas educacionais, podem representar um limite e obstáculo intransponível ao atendimento das demandas por educação e por recursos do próprio sistema. Neste sentido, o gasto sempre mobilizou um espectro razoável de atores e interesses, desde os dirigentes do ministério, dos estados, municípios e sua burocracia, passando por em-

presários do ensino, produtores de bens e serviços, lobistas, professores, políticos e setores populares.

No entanto, salienta-se que a política pública não se concretiza apenas em manifestações contábeis suscetíveis de serem avaliadas, enquanto gasto enumerável quantitativamente. Apesar disso, o gasto, mesmo contendo elementos de imprecisão, pode ser considerado uma boa aproximação quantitativa disponível, enquanto forma de mensurar a ação pública nas áreas sociais. Por outro lado, aponta-se para a escassez de estudos que têm como objetivo o conjunto do gasto público direcionado à área de Educação, compreendendo todo o esforço das esferas de governo.

Acredita-se poder, com esta abordagem, analisar os gastos da área de Educação e mostrar alguns dos limites e obstáculos que devem ser considerados quando da formulação de propostas para a melhoria da gestão do gasto estatal. Busca-se, também, apontar perspectivas para a correção dos desvios de rota na utilização dos recursos públicos, nesta área da política governamental, tendo em vista os objetivos maiores de ampliação e consolidação da cidadania e justiça social.

O gasto público social

O gasto público social,² efetuado pelas três esferas de governo, em 1995, como pode ser constatado na Tabela 1, foi de R\$ 135.284 milhões, tendo sido em sua maior parte (59,6%) realizado pela União. Os estados gastaram 23,7% e os municípios foram responsáveis por apenas 16,7%. Esse gasto

¹ São grandes as dificuldades referentes ao persistente problema com consolidação dos dados financeiros de estados e municípios, mesmo considerando o interesse crescente na atualidade por este tipo de informações. As atuais informações disponíveis foram garantidas devido ao esforço desenvolvido pelo Grupo de Levantamento e Acompanhamento do Gasto Social do Ipea, que até o momento conseguiu recuperar junto ao IBGE apenas os dados referentes ao ano de 1995.

² O *gasto público social* compreende os *recursos financeiros brutos* empregados pelo setor público no atendimento de demandas sociais e que corresponde ao custo de bens e serviços – inclusive bens de capital – e transferências, sem reduzir o valor de recuperação (depreciação e amortização dos investimentos em estoque, ou recuperação do principal de empréstimos anteriormente concedidos). Ficou definida a área de cobertura do levantamento como *todos os programas sociais de caráter público*, o que inclui os executados por órgãos da administração indireta que dispõem de recursos próprios (cf. Fernandes et al., 1998a).

Tabela 1 – Total de gastos diretos, sociais e em educação, das três esferas de governo – 1995 – em R\$ milhões

Tipos de gasto	União ¹	Estados	Municípios	Total
Total de gastos diretos	103.184	68.199	41.067	212.450
Gasto social, por origem dos recursos	80.550	32.116	22.619	135.284
Gasto em educação, por origem dos recursos	6.778	12.981	7.431	27.190
Comparações (%)				
Gasto social/Total de gastos diretos	78,1	47,1	55,1	63,7
Gasto em educação/Total de gastos diretos	6,6	19,0	18,1	12,8
Gasto em educação/Gasto social	8,4	40,4	32,9	20,1

Fonte: SIAFI/SIDOR e IBGE/DECNA

¹ Inclui recursos do FGTS que não fazem parte dos registros do Balanço Geral da União.

correspondeu a 63,7% do total de gastos diretos não-financeiros³ realizados pelos três níveis de governo. A análise da magnitude dos gastos sociais, em comparação aos gastos totais não-financeiros de cada esfera, revela que o maior esforço em direção à área social foi da União, que realizou cerca de 78,1% de seus gastos totais diretos não-financeiros em gastos sociais; os municípios realizaram 55,1% e os estados, apenas 47,1%.

Na distribuição federativa do gasto social, de acordo com os dados de Fernandes et al. (1998a), observa-se que a União transferiu, de forma negociada, cerca de R\$ 4,8 bilhões (19,6%) de seus recursos da área social às esferas subnacionais. Com isso, sua responsabilidade na execução final da despesa desce para R\$ 75.747 milhões. Os estados que têm, no conceito de origem de recursos,⁴ cerca de R\$ 32.116 milhões, executaram de fato R\$ 34.601 milhões, mais R\$ 2.485 milhões (7,73%). Os municípios que executaram cerca de R\$ 24,36 milhões receberam, de forma negociada, dos estados e da União cerca de R\$ 2.317 milhões, o que correspondeu a 9,3% de todos os recursos que gastaram na área social.

Ao comparar-se os gastos sociais realizados em 1995 com aqueles de 1990, obtidos por Medici e Maciel (1996), observa-se que houve um aumento da participação da União e dos municípios nos gastos sociais.⁵ A participação da União, que era de 57,1%, em 1990, elevou-se para 59,5%. Esse resultado revela um movimento de recentralização de recursos pelo governo federal, que deve ser creditado, em grande parte, à criação do Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), que permitiu à União absorver recursos, mesmo aqueles vinculados constitucionalmente, de estados e municípios. Os gastos sociais municipais aumentaram de 16,4%, em 1990, para 16,7%. Esse resultado positivo foi reflexo do processo de descentralização efetuado pela Constituição federal de 1998, em que os municípios foram os mais beneficiados. Os estados diminuíram sua participação nos gastos, que era de 26,5% para 23,7%, refletindo as maiores perdas de recursos, o impacto da Constituição e da criação do FEF.

A análise do gasto social ainda deve levar em consideração o comportamento de duas outras variáveis relevantes: o Produto Interno Bruto (PIB) e o tamanho da

população. No primeiro caso, considerando-se que o PIB, em 1995, foi de R\$ 646,2 bilhões, obtém-se gastos sociais que corresponderam, neste ano, a cerca de 20,7% (cf. Fernandes et al., 1998b). Esse valor indica que os gastos passaram a absorver parcelas cada vez maiores do PIB nacional, uma vez que o valor desse índice é superior àquele encontrado por Medici e Maciel (1996) para os anos de 1985 e 1990. Em 1985, os gastos sociais representavam 13,3% do PIB e a partir desse ano cresceram sistematicamente até chegar em 1990 a 19%.

A relação entre o gasto social e a população brasileira – a população residente, em 1995, foi de 155,76 milhões de habitantes – determina para este ano um gasto *per capita* de R\$ 868,5. Cabe salientar quanto a este indicador que é grande a heterogeneidade por região e Unidade da Federação. Dados de Fernandes et al. (1998b) mostram a existência de dois grupos: um que efetua gastos acima do valor *per capita* nacional, que é formado pelos ex-territórios, Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo, cujo valor se localiza entre R\$ 1,1 mil e R\$ 2,9 mil. O outro grupo, que abrange a maioria dos estados, é formado por aqueles que se encontram abaixo do valor *per capita* nacional. Neste grupo, os estados do Nordeste (R\$ 575,2) e Norte (R\$ 571,9) se encontram bem abaixo do valor nacional, revelando a grande disparidade da proteção social dada aos brasileiros. Nesta estrutura de gasto, o valor *per capita* menor foi do estado de Tocantins (R\$ 372,7) e do Maranhão (R\$ 476,3) revelando pouco esforço de gasto público para estas populações estaduais.

No panorama do gasto público por área de atuação de governo (Tabela 2 e Gráfico 1),⁶ ao tomar-se os dados do gasto das três esferas de governo como indicadores do esforço público na área social, observa-se que existem quatro áreas que constituem o núcleo do gasto social brasileiro: Previdência Social, Benefícios a Servidores Públicos,⁷ Educação e Saúde, que conjuntamente absorvem cerca de 85,3% dos gastos públicos aplicados na área social. Os gastos na Previdência Social continuam a ser os mais expressivos, correspondendo a 26%, seguidos de perto pelos gastos destinados aos Benefícios a Servidores Públicos, 22,5%. Juntas, estas duas áreas respondem por quase a metade (48,5%) dos gastos sociais. Na outra meta-

³ Os gastos diretos correspondem à diferença entre a despesa efetiva e os gastos financeiros e as transferências intergovernamentais. A respeito dos principais conceitos e da metodologia empregada neste trabalho, confira Fernandes et al. (1998a e 1998b).

⁴ No conceito de origem dos recursos, identificou-se qual a esfera de governo financia o dispêndio, o que significa incluir as transferências negociadas para os outros níveis governamentais na esfera onde se originou o gasto. No critério de responsabilidade pelo gasto, foram registradas todas as despesas executadas por cada esfera, seja com recursos oriundos da própria esfera de governo, seja com recursos transferidos de outros níveis governamentais (Fernandes et al., 1998b).

⁵ Chama-se a atenção para o fato de que as metodologias de dimensionamento dos gastos sociais entre os dois trabalhos não são idênticas.

⁶ Na agregação dos dados de gastos sociais, utilizou-se o conceito de objetivo ou finalidade de gastos, alocados por áreas de atuação, por constituírem a melhor aproximação possível da ação efetiva dos dispêndios. As áreas consideradas foram: Educação; Cultura; Saúde; Alimentação e Nutrição; Saneamento e Proteção ao Meio Ambiente; Previdência; Assistência Social; Emprego e Defesa do Trabalhador; Treinamento de Recursos Humanos; Organização Agrária; Ciência e Tecnologia; Habitação e Urbanismo; e Benefícios a Servidores (cf. Fernandes et al., 1998a).

⁷ Chama-se a atenção para o fato de que na metodologia do Ipea/Dipos os Benefícios a Servidores são destacados, em todas as unidades orçamentárias e independente da função de governo a que estejam associados, os programas/subprogramas, projetos/atividades que representem pagamentos a servidores públicos da administração direta, autarquias e fundações, e referentes a serviços médicos e hospitalares, assistência social geral, construção e manutenção de unidades habitacionais, benefícios previdenciários e treinamentos de recursos humanos (cf. Fernandes et al., 1998a).

Tabela 2 – Gasto social consolidado por área de atuação – 1995 – em R\$ Milhões (correntes)

Área de atuação	Federal		Estadual		Municipal		Total		a/d	b/d	c/d
	(a)	%	(b)	%	(c)	%	(d=a+b+c)	%			
1. Previdência Social	35.088	43,6	58	0,2	15	0,1	35.161	26,0	99,8	0,2	0,0
2. Benefícios a Servidores	17.307	21,5	11.213	34,9	1.888	8,3	30.408	22,5	56,9	36,9	6,2
3. Educação e Cultura	6.778	8,4	12.981	40,4	7.431	32,9	27.190	20,1	24,9	47,7	27,3
4. Saúde	13.686	17,0	4.493	14,0	3.558	15,7	21.738	16,1	63,0	20,7	16,4
5. Habitação e Urbanismo	278	0,3	992	3,1	5.913	26,1	7.183	5,3	3,9	13,8	82,3
6. Emprego e Defesa do Trabalhador	2.964	3,7	58	0,2	-	0,0	3.022	2,2	98,1	1,9	0,0
7. Assistência Social	974	1,2	1.142	3,6	747	3,3	2.863	2,1	34,0	39,9	26,1
8. Transporte Urbano de Massa	466	0,6	398	1,2	1.756	7,8	2.620	1,9	17,8	15,2	67,0
9. Outros	3.009	3,7	782	2,4	1.311	5,8	5.101	3,8	59,0	15,3	25,7
Total	80.550	100,0	32.116	100,0	22.619	100,0	135.285	100,0	59,5	23,7	16,7

Fonte: IPEA/DIPOS

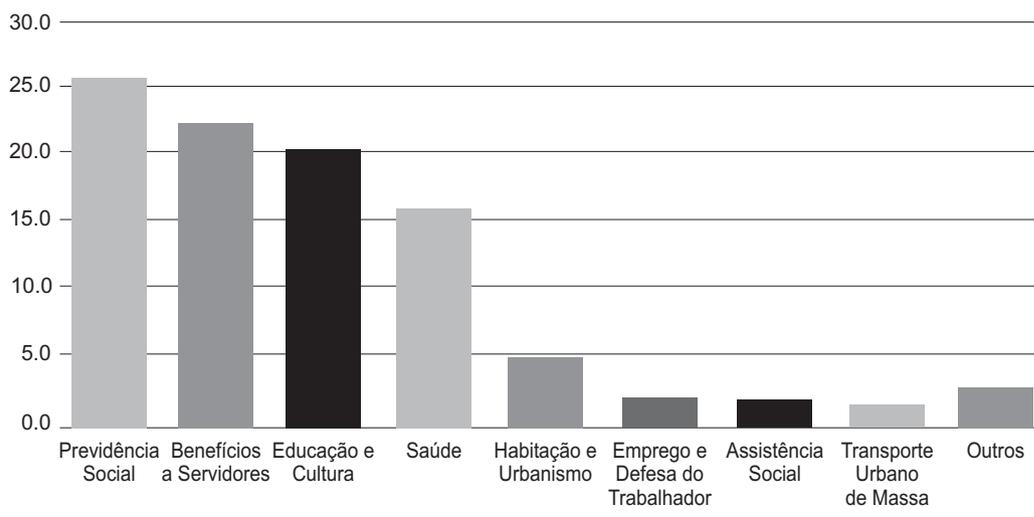
de estão os gastos em Educação, que chegaram a 20,1%, em grande parte devidos à vinculação prevista no Art. 212 da Constituição Federal e aos recursos do salário-educação, e a área de Saúde, que respondeu por cerca de 16,1% dos gastos. Essas áreas, conjuntamente, absorveram 36,2% dos gastos sociais.

As áreas de Habitação e Urbanismo, Emprego e Defesa do Trabalhador, Assistência Social e Transporte Urbano de Massas absorveram 14,7%. As demais áreas ficaram com apenas os 3,2% restantes. Os gastos em Habitação e Urbanismo, que já foram bastante expressivos, com a extinção do Banco Nacional da Habitação (BNH) e a falência de programas do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

(FGTS), só conseguiram atingir cerca de 5,3% dos gastos (cf. Arretche, 1996).

Analisando-se os gastos realizados em cada nível de governo pelas áreas de gasto, observa-se que no sistema de proteção social brasileiro ficou reservada à União a realização dos gastos na área da Previdência Social, que por isso absorveu 43,6% de seus recursos, enquanto os Benefícios aos Servidores representaram 21,5%. Conjuntamente, essas duas áreas responderam por 65,1% dos gastos realizados pelo nível federal. Para as demais áreas, apenas duas outras absorveram parcela razoável de recursos: a da Saúde, com 17%, e a da Educação, com apenas 8,6%. Os programas relacionados à área de Emprego e Defesa do Trabalhador absorveram 3,7% dos re-

Gráfico 1 – Participação percentual de cada área de atuação no gasto social total – 1995



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

cursois federais, e os restantes 5,8% foram gastos nas demais áreas.

Os estados efetuaram seus gastos seguindo outra ordem de importância, sendo a área de maior relevância a da Educação, que respondeu por 40,4% dos gastos realizados, seguindo-se a dos Benefícios aos Servidores, com 34,9%, e a da Saúde, com 14%. Essas três áreas em conjunto consumiram cerca de 90% dos gastos estaduais.

A estrutura de gastos dos municípios buscou outro núcleo de preocupação, ao destinar uma parcela expressiva de recursos à área de Habitação e Urbanismo (26,1%) e à de Transporte Urbano de Massa (7,8%). Apesar disso, constituíam parcela das preocupações dos estados, uma vez que mantiveram elevados os gastos na área de Educação onde foram gastos 32,9% dos recursos (representa um esforço inferior ao que foi gasto nos estados) e na Saúde, 15,7% (um pouco superior).

Analisando os gastos efetuados em cada área, por esferas de governo, percebe-se que a União é absolutamente responsável pelas áreas da Previdência Social (99,8%), de Emprego e Defesa do Trabalhador (98,1%) e ainda, em sua maior parte, pelas áreas de Saúde (63%) e de Benefícios aos Servidores (56,9%).

Nas áreas de Habitação e Urbanismo e de Transporte Urbano de Massas, os grandes responsáveis pela ação pública são os municípios, uma vez que respondem por 82,3% e 67% dos gastos realizados nestas áreas, respectivamente. Os municípios ainda entram com cerca de 1/4 do financiamento dos gastos das áreas de Educação, Assistência Social e nas demais áreas.

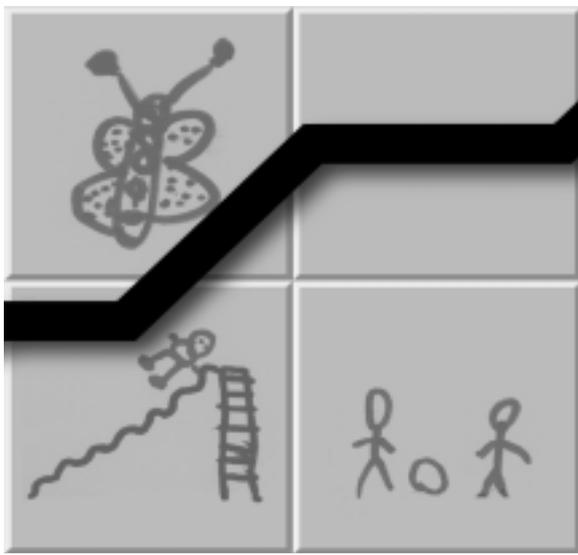
Nas áreas de Educação e de Assistência Social, os grandes responsáveis são os estados, que a essas destinaram 47,7% e 39,9%, respectivamente, de seus gastos sociais.

Quanto aos Benefícios a Servidores, observa-se que os gastos foram realizados principalmente pela União e estados, que conjuntamente responderam por 94,8% dos gastos. Os municípios foram responsáveis por apenas 6,2% dos gastos, resultado que se deve ao fato de que, somente após os anos 80, os municípios começaram a ampliar seus quadros, sendo, portanto, um contingente de empregados com pouco tempo de serviço.

Análise dos gastos na área de Educação

O gasto público na área de Educação efetuado pelas três esferas de governo, em 1995, no conceito de origem dos recursos

foi de R\$ 27.190 milhões (Tabela 1). Esse valor corresponde a 12,8% de todo o gasto direto não-financeiro das três esferas de governo e a 20,1% do esforço de gasto na área social.⁸ A importância dessa área pode ser vista no Gráfico 1, que mostra que a Educação, juntamente com a Previdên-



cia Social, Benefícios a Servidores e Saúde, constituem-se os pilares da proteção social brasileira.

A distribuição intergovernamental dos gastos é correspondente à divisão prevista na vinculação dos recursos tributários destinados à Educação.⁹ Os dados da Tabela 1 revelam o caráter descentralizado das ações governamentais da área, uma vez que os grandes responsáveis pela área são os estados e municípios, que, em conjunto, responderam por 75,2% dos gastos da área. Isso significa que estes governos destinaram aproximadamente 20% de seus gastos diretos à Educação. No conjunto do esforço público destinado aos setores sociais, os gastos na área correspondem a 41,1% dos gastos dos estados e a 34,6% dos municípios.

⁸ Analisando o gasto na área, levando em consideração o comportamento do PIB, obtém-se que os gastos nessa área corresponderam, em 1995, a cerca de 4,3% do PIB. Comparando esse resultado com os países da América Latina, Fernandes et al., (1998b) mostram que apesar de o Brasil ter a maior participação de gastos sociais sobre o PIB da América Latina, na área de Educação se situa na 6ª colocação, precedido por Costa Rica (5,4%), Panamá (4,9%), Equador (4,6%), México (4,5%) e Bolívia (4,4%).

⁹ O Brasil é uma república federativa, formada pela União indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal (DF). A Constituição de 1988 prevê que a União, os estados, os municípios e o DF organização, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, e atribui competências específicas às diferentes esferas do poder público em relação a esses sistemas. A responsabilidade pelo ensino público, prioritariamente e não de forma exclusiva, é assim dividida: a Educação Infantil cabe aos municípios; o Ensino Fundamental, aos estados, DF e municípios; o Ensino Médio, aos estados e ao DF; a Educação Superior, à União e aos estados.

Tabela 3 – Gasto público social em educação por esfera de governo – 1995 – em R\$ Mil (nominais)

Área de atuação	Governo Federal Recursos Orçamento	Governos Estaduais			Governos Municipais				Total
		Transfer. negociadas do Governo Federal	Recursos orçament. Governo Estadual	Total	Transfer. negociadas do Governo Federal	Transfer. de Governos Estaduais	Recursos orçament. Governo Municipal	Total	
Educação da criança de 0 a 6 anos	0	4.806	51.190	55.996	5.474	0	1.010.926	1.016.400	1.072.396
Ensino Fundamental	565.667	461.220	6.218.643	6.679.863	167.804	190.835	3.948.810	4.307.449	11.552.980
Ensino Médio	474.560	1.040	833.037	834.007	34.042	18.949	375.096	428.087	1.736.725
Educação Superior	3.997.575	71.431	957.218	1.028.649	312	510	101.527	102.349	5.128.573
Ensino Supletivo e Educação de Jovens e Adultos	3.955	5.699	59.599	65.298	1.486	0	22.977	24.463	98.716
Educação Física e Desporto	16.138	33.708	104.477	138.185	8.174	1.739	395.787	405.700	560.023
Educação Especial	20.552	209	69.124	69.333	191	0	56.753	56.944	146.829
Assistência ao Educando	199.873	0	222.859	222.859	0	27.935	188.086	216.021	638.753
Manutenção de Atividades Administrativas	206.160	497.510	3.899.438	4.396.949	0	325.845	1.331.592	1.657.437	6.260.546
Total	5.484.480	1.075.625	12.415.585	13.491.210	217.482	565.813	7.431.554	8.214.849	27.190.539

Fonte: IPEA/DIPOS

Enquanto isso, a União se compromete com apenas 28% dos gastos da área, o que representa apenas 6,7% de seus gastos diretos não-financeiros, estando incluídas neste montante as transferências negociadas (não-constitucionais) para estados e municípios. Isto decorre do fato de que a Constituição brasileira atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta da Educação Básica, cabendo ao governo federal apenas a função supletiva.¹⁰ Assim, a maior parte dos recursos aplicados pelo governo federal, na área da Educação, destina-se ao custeio das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

A União pesa pouco na execução direta dos programas de ensino e o valor que transfere de forma negociada, cerca de R\$ 1.293 milhões (Tabela 3), que apesar de corresponder a um montante expressivo de seus recursos (18,6%), representa para as demais esferas de governo apenas 6% dos gastos realizados na área. Apesar de sua pouca expressão, esses recursos, ao se destinarem em sua maioria aos gastos de capital e custeios, revestem-se de grande importância para os gestores do sistema de educação.

As transferências negociadas entre todas as esferas corresponderam a apenas R\$ 1.859 milhões, ou então a 6,8% do dispêndio global da área. As maiores transações ocorreram entre a União e os esta-

dos, cujo valor transferido (R\$ 1.075 milhões) representou 8,6% dos gastos estaduais. As transferências realizadas entre os estados e municípios, de acordo com a Tabela 3, chegaram a apenas R\$ 565 milhões. Em sua maioria (R\$ 344 milhões) foram realizadas entre o governo estadual do Rio de Janeiro e seus municípios. Para os demais estados brasileiros, foi bastante reduzido o nível de gastos realizados mediante negociações políticas entre os estados e seus municípios (apenas 3,0% dos gastos dos municípios).

Esses dados demonstram que os recursos da área da Educação, que foram descentralizados entre as instâncias federadas, tiveram sua distribuição quase que totalmente (93,2%) realizada de forma automática, seguindo determinações previamente estabelecidas no aparato jurídico institucional, ou seja, foi bastante limitado o espaço para negociações políticas dos recursos.

Ao analisar as transferências negociadas por áreas de atuação, observa-se na Tabela 3 que a principal área em importância na absorção de recursos das transferências foi a de Manutenção de Atividades Administrativas, com R\$ 823 milhões (44,3%).¹¹ Esses recursos representaram 13,6% dos gastos realizados nessa área de atuação, os quais foram utilizados para manutenção da rede pública de ensino de primeiro e segundo graus, e dos órgãos locais de administração da educação.

¹⁰ A União compete: coordenar a elaboração dos planos nacionais, prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao DF e aos municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. Além disso, o Ministério da Educação mantém uma rede federal de estabelecimentos, compreendendo universidades, instituições isoladas de ensino superior, escolas técnicas e agro-técnicas e centros de educação tecnológica, e, ainda supervisiona a rede privada de ensino superior.

¹¹ A maioria desses recursos (R\$ 497,5 milhões) foram destinados ao governo do Distrito Federal.

Tabela 4 – Gastos na área de Educação por subgrupo de atuação e esfera de governo – 1995 em R\$ Mil (nominais)

Área de atuação	Federal		Estadual		Municipal		Total		a/d	b/d	c/d
	(a)	%	(b)	%	(c)	%	(d)	%			
Educação da criança de 0 a 6 anos	10.280	0,2	51.190	0,4	1.010.926	13,6	1.072.396	3,9	1,0	4,8	94,3
Ensino Fundamental	1.194.692	17,6	6.409.478	49,4	3.948.810	53,1	11.552.980	42,5	10,3	55,5	34,2
Ensino Médio	509.642	7,5	851.986	6,6	375.096	5,0	1.736.725	6,4	29,3	49,1	21,6
Educação Superior	4.069.318	60,0	957.728	7,4	101.527	1,4	5.128.573	18,9	79,3	18,7	2,0
Ensino Supletivo e Educação de Jovens e Adultos	11.140	0,2	59.599	0,5	22.977	0,3	93.716	0,3	11,9	63,6	24,5
Educação Física e Desporto	58.020	0,9	106.216	0,8	395.787	5,3	560.023	2,1	10,4	19,0	70,7
Educação Especial	20.952	0,3	69.124	0,5	56.753	0,8	146.829	0,5	14,3	47,1	38,7
Assistência ao Educando	199.873	2,9	250.794	1,9	188.086	2,5	638.753	2,3	31,3	39,3	29,4
Manutenção de Atividades Administrativas	703.670	10,4	4.225.283	32,5	1.331.592	17,9	6.260.546	23,0	11,2	67,5	21,3
Total	6.777.587	100,0	12.981.398	100,0	7.431.554	100,0	27.190.539	100,0	24,9	47,7	27,3

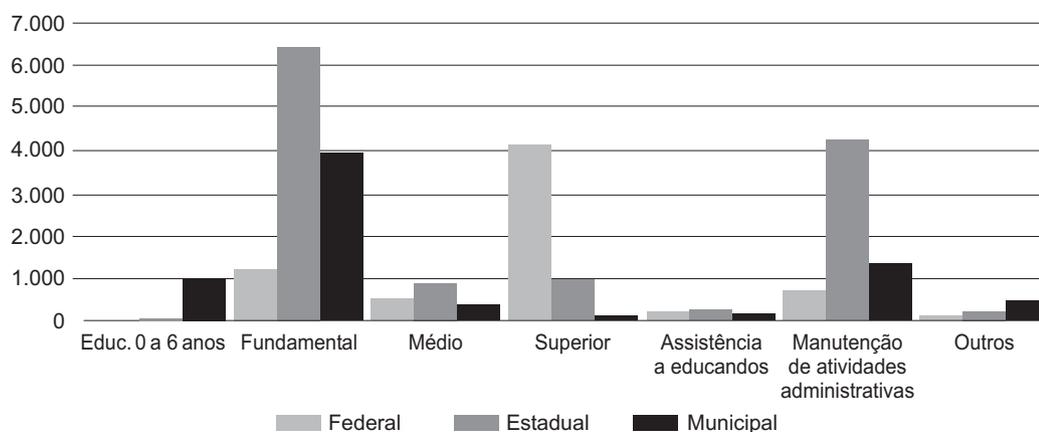
Fonte: IPEA/DIPOS

Por nível de ensino, observa-se que as transferências negociadas ocorreram principalmente no subgrupo do Ensino Fundamental, que absorveu R\$ 820 milhões (44,1%) dos recursos das transferências negociadas, correspondendo a 7% dos gastos realizados nesse nível de ensino. Esses recursos foram muito importantes no financiamento dos gastos municipais voltados para o Ensino Fundamental, pois chegaram ao valor de R\$ 358 milhões, significando 9,1% dos gastos realizados. Observa-se ainda que, nas ações estaduais de Educação Física e Desporto, os recursos foram de grande importância (24,4%), enquanto no ensino superior estadual as transferências foram responsáveis por 7% dos gastos realizados.

Outro indicador é a relação entre os gastos em Educação e o total da população brasileira residente, quando revela que o gasto *per capita*, em 1995, foi de R\$ 168,69. Uma forma complementar de análise do gasto na área é sugerida por Fernandes et al. (1998b), que é a comparação dos gastos em Educação com o que se convencionou denominar de “população-alvo”, ou seja, aquela parcela da população que se enquadra na faixa etária a ser beneficiada por programas governamentais relativos a área. Esse indicador mostra que o gasto *per capita* resultante para a área de Educação, em 1995, foi de R\$ 336,75.

O panorama dos gastos na área de Educação nos principais subgrupos,

Gráfico 2 – Os gastos na área de Educação por subgrupo de atuação e esfera de governo – 1995



Fonte: Pesquisa de campo realizada pelo autor.

apresentado na Tabela 4 e no Gráfico 2, revela que o esforço público nesta área de atuação governamental pode ser dividido segundo duas frentes de atuação: gastos diretos nos subgrupos educacionais e gastos indiretos. No primeiro caso, os gastos ocorreram a partir de três núcleos de ações fundamentais. O primeiro congrega aqueles programas com maior apoio e onde foram realizados os maiores gastos: o Ensino Fundamental (42,5%) e a Educação Superior (18,9%), que juntos foram responsáveis por 61,4% dos gastos da área. O segundo grupo congrega a Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o Ensino Médio, comandando uma parcela de gasto que chegou a 10,3%. O último grupo congrega as ações relativas ao Ensino Supletivo e à Educação de Jovens e Adultos, Educação Física e Desporto e à Educação Especial, que juntas somaram apenas 2,9% dos gastos da área de Educação.

Os gastos relativos a ações que se relacionam indiretamente à educação foram realizados em dois itens específicos: as despesas com a manutenção de atividades administrativas, que corresponderam a 23% dos gastos, e a assistência a educandos, que absorveu cerca de 2,3%.

A estruturação dos gastos também é um bom indicador de como se dividem as responsabilidades na área de educação entre os três níveis de governo. Assim, pode-se ver pela Tabela 4, que a Educação Superior é quase totalmente de responsabilidade da União, uma vez que seus gastos chegaram a 79,3% do que se gasta neste subgrupo, seguido de longe pelos estados com 18,7%. Esses gastos, quase na sua totalidade, são de responsabilidade das instituições de ensino superior paulistas e do Estado do Rio de Janeiro.

No subgrupo do Ensino Fundamental, observa-se que os estados são majo-

ritários na realização dos gastos (55,5%), enquanto que os municípios respondem por uma parcela de 34,3%. A União teve participação de apenas 10,3%, que correspondeu à sua ação supletiva e colaborativa com as demais esferas, de acordo com as disposições legais brasileiras.

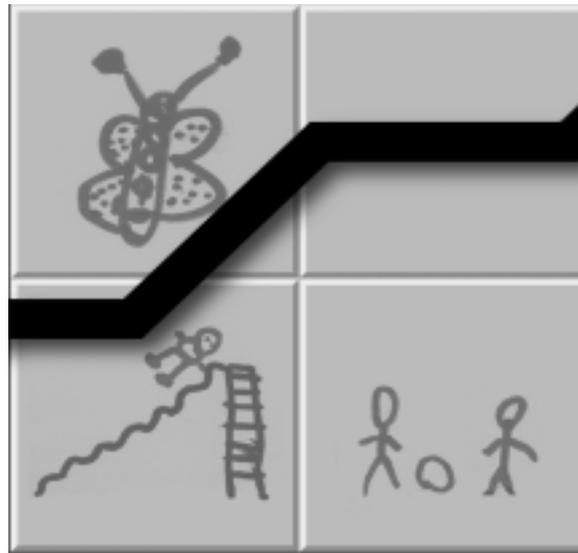
A mesma disposição legal é válida para o subgrupo do Ensino Médio, mas, neste caso, a União mantém um grupo de escolas técnicas e agrotécnicas,¹² de modo que sua participação nos gastos chegou a 29,3%. Os estados ainda assim foram os responsáveis por cerca de 49,1% de todos os gastos do subgrupo. Aos municípios coube a participação de apenas 21,6%, sendo que, na sua maior parte, os gastos foram realizados por municípios do Estado de Minas Gerais.

Em consonância com a responsabilidade estabelecida pela Constituição de 1998, reafirmada na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que atribuiu aos municípios a oferta da Educação Infantil, observa-se na Tabela 4 que o subgrupo Educação da Criança

de 0 a 6 anos (Educação Infantil) teve 94,3% de seus gastos realizados pelos municípios, sendo apenas 4,9% feitos pelos demais níveis governamentais.

Conclusões

A análise feita neste trabalho confirma algumas tendências gerais quanto ao desenvolvimento da área de educação brasileira. Confirmou-se a importância da área de Educação nos gastos sociais, reafirmando sua posição de constituir-se um dos pilares da proteção social brasileira. Confirmou-se que a distribuição intergovernamental dos gastos é correspondente às competências específicas determinadas a cada esfera do Poder Público, revelando o



¹² A rede federal de educação atende a 110 mil alunos e é formada por 43 Escolas Agrotécnicas localizadas, em sua maioria, na área rural, e por 19 Escolas Técnicas localizadas, em grande parte, nas capitais, que atendem aos setores industrial e de serviços, e por 36 Unidades de Ensino Descentralizadas a elas subordinadas.

caráter descentralizado das ações governamentais da área. Com isso, os estados e municípios são as instâncias federadas que mais se ocupam com a área, respondendo pela grande maioria dos gastos realizados e comprometendo parcela razoável de seus recursos não-financeiros nesta direção. As transferências negociadas têm pouco peso nos gastos realizados, levando a ser bastante reduzido o espaço para negociações políticas dos recursos. Por fim, no panorama por subgrupos de

gastos, observou-se que o grande esforço público nesta área se destina ao Ensino Fundamental, confirmando a prioridade política conferida a esse nível de ensino. Em seguida, há os gastos com a Educação Superior, o Ensino Médio e a Educação Infantil. A distribuição de responsabilidades também é bastante nítida, ficando os estados responsáveis majoritariamente pelo Ensino Fundamental; a União, pelo Ensino Superior; e a Educação Infantil, pelos municípios.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. H. T. Federalismo e Políticas Sociais. In: DESCENTRALIZAÇÃO e políticas sociais. São Paulo : Fundap, 1996. 376p.
- ARRETCHE, M. T. Aspectos regionais dos gastos com habitação e saneamento básico. In: DESCENTRALIZAÇÃO e políticas sociais. São Paulo : Fundap, 1996. 376p.
- FERNANDES et al. *Dimensionamento e acompanhamento do gasto social federal*. Brasília : Ipea, fev. 1998a. (Texto para Discussão, 547).
- _____. *Gasto social consolidado – 1995*. Brasília : Ipea, jun. 1998b (Texto para Discussão, s/n).
- MEDICI, A C.; MACIEL, M. C. A dinâmica do gasto social nas três esferas de governo: 1980-1992. In: DESCENTRALIZAÇÃO e políticas sociais. São Paulo : Fundap, 1996. 376p.
- PACHECO FILHO, A. Recursos federais para a educação: FNDE e FAE. In: DESCENTRALIZAÇÃO e políticas sociais. São Paulo : Fundap, 1996. 376p.

Recebido em 15 de dezembro de 1998.

Jorge Abrahão de Castro é membro da Diretoria de Políticas Sociais do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (Ipea) e professor do Departamento de Economia da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Abstract

The author proposes in this survey to study the impact of educational decentralization on the distribution of public expenditure for the 1995 fiscal year. It is shown that the share of a government's budget for education at different levels of education is a function of its responsibility, and control of, established by the 1998 federal Constitution. It is confirmed the priority of public policies devoted for primary education (ensino fundamental). It is shown, as well, the importance of education on public financial support for the total of social programmes. States and municipalities spending, respectively, 40.4% and 32.9% of all of social expenditure.

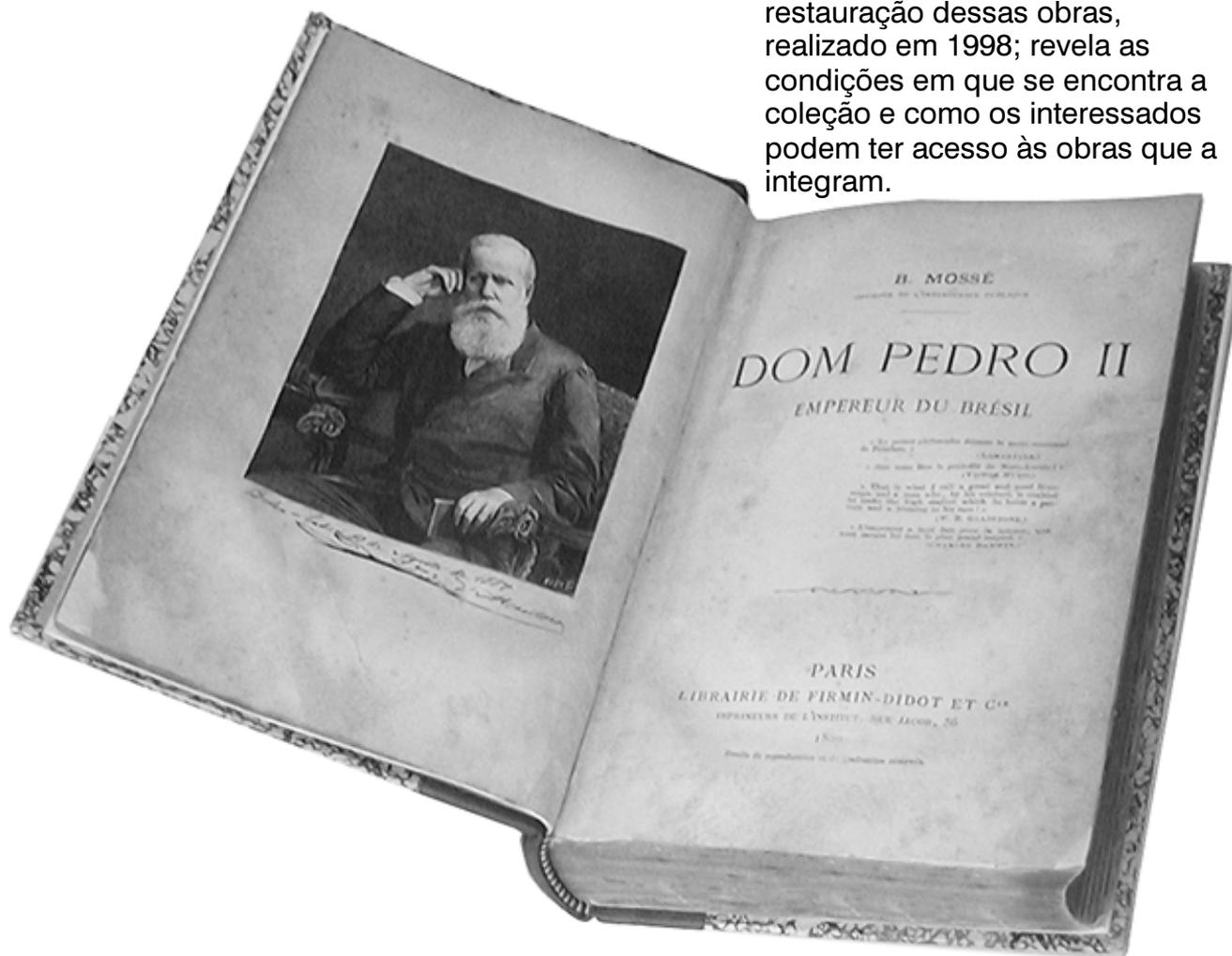
Key-Words: expenses with education; public costs; federalism.

Obras raras: INEP recupera coleção do seu acervo

Palavras-Chave: obra rara; conceituação; acervo bibliográfico; Inep.

Sintetiza a evolução da imprensa e dos fatores determinantes da formação do público leitor no Brasil. Conceitua “obra rara” e aponta os motivos pelos quais a expressão deve ser aplicada com maior flexibilidade na avaliação dos acervos

bibliográficos brasileiros. Informa sobre a coleção de obras raras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), destacando a importância de alguns de seus títulos, segundo os critérios empregados pelos bibliófilos. Relata o trabalho de restauração dessas obras, realizado em 1998; revela as condições em que se encontra a coleção e como os interessados podem ter acesso às obras que a integram.



“O brasileiro lê pouco”, diz-se com frequência. A verdade não é tão categórica quanto a afirmação, por uma série de razões que não cabe analisar neste artigo. É inegável, entretanto, que o livro não é um dos itens mais abundantes nos lares nacionais. O fenômeno não é novo. Pelo contrário, tem suas origens no processo de colonização de nosso território e na forma como foi administrado.

A maioria dos historiadores que se dedicaram às pesquisas sobre o livro e a imprensa associa o início do desenvolvimento editorial de um país a três fatores: 1) à expansão do ensino, em particular das universidades; 2) à crescente complexidade das atividades estatais e administrativas e 3) ao surgimento da burguesia e ao aumento das relações comerciais.

Na maioria dos atuais países americanos, os três fatores mencionados no parágrafo anterior (pelo menos os dois primeiros) estiveram presentes desde cedo, imediatamente após o início da colonização. No Brasil, só se fizeram presentes no terceiro século após o descobrimento e, ainda assim, de forma frágil.

O extenso território foi povoado lentamente, sendo infima a participação das pessoas letradas entre os colonizadores. Mesmo assim, ao contrário do que ocorreu em outras colônias do continente, houve pouco empenho na implantação de um sistema de ensino. O pouco que foi feito, em grande parte por iniciativa dos jesuítas, entrou em colapso com a expulsão da Companhia de Jesus dos territórios portugueses, determinada por Pombal, em 1759.

Depois de três séculos de posse do Brasil pelos portugueses, não se havia consolidado um sistema de educação que se pudesse aceitar como razoável ou até mesmo paliativo para as necessidades do país no campo da instrução pública primária (Niskier, 1989, p. 78).

Mais recentemente, ainda, já neste século, Olavo Bilac observava que para uma população total de 20,2 milhões de habitantes, conforme o censo de 1907, em todos os estabelecimentos de ensino, do primário ao superior, havia 624.064 alunos matriculados. “E isto quer dizer que a pouco mais de dois e meio por cento da população é ministrado o favor do ensino” (idem).



As primeiras universidades do México e do Peru foram criadas já em 1551. No Brasil, a primeira instituição de ensino superior foi a Escola de Artilharia Prática e Arquitetura Militar, instalada na Bahia, em 1699. Os estabelecimentos seguintes foram também militares. Em 1808, D. João VI criou a primeira escola de medicina (o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia) e, em 1827, surgiram aquelas que viriam a ser as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife (originalmente, Olinda). A primeira universidade, entretanto, só se tornaria realidade em 1920, “quase um século depois da discussão e aprovação do projeto pelos representantes do povo, em novembro de 1823.” (idem, p. 100).

Até a chegada da Corte, em 1808, o Brasil não teve uma estrutura administrativa importante em seu território. Os representantes do governo metropolitano eram poucos e praticamente se limitavam a executar as decisões administrativas, judiciais e eclesiásticas de Lisboa. O mesmo ocorreu nas áreas mercantil e manufatureira. A metrópole controlava estritamente toda a atividade econômica. Sucessivos dispositivos legais proibiram a instalação de ma-



nufaturas na colônia, impedindo que a burguesia florescesse. As proibições aplicavam-se também à imprensa. Em decorrência disso, antes da instalação da Imprensa Régia, em 1808, apenas um prelo funcionou no Brasil, o de Antônio Isidoro da Fonseca, apreendido logo depois de iniciar suas atividades em 1747.

Até a Revolução Liberal de 1820, a imprensa portuguesa era severamente controlada. A censura foi exercida de diversas maneiras ao longo do tempo, inicialmente concentrando-se nos aspectos religiosos e, num segundo momento, nos aspectos políticos e ideológicos. A princípio, o objetivo era impedir a difusão em Portugal e em seus territórios das idéias protestantes e, posteriormente, dos escritos dos iluministas e revolucionários franceses. Os livros e periódicos impressos no exterior também estavam sujeitos ao controle das autoridades de Lisboa, sendo ainda maior a fiscalização das cargas e bagagens desembarcadas no Brasil (Tengarrinha, 1965).

A escassa população alfabetizada brasileira, sua dispersão num território vasto e com precárias condições de transporte, a inexistência de impressores e as restrições às importações tornaram qualquer livro um objeto raro no Brasil colonial e, de certa forma, até muito recentemente. Nizza da Silva, em seu livro sobre a família no Brasil Colônia, reproduz passagens de inventários nos quais a existên-

cia de livros (mesmo uns poucos volumes) era mencionada entre as posses de um ou outro (poucos) falecido (Silva, 1998). O inconfidente padre Luís Vieira da Silva, cônego de Mariana, apontado como o maior intelectual da Colônia, tinha apenas algumas dezenas de livros, conforme os *Autos da Devassa*.¹

Lucien Febvre e Henri-Jean Martin (1992), em seu clássico *O aparecimento do livro*, apontam uma série de obras que, ainda nos séculos XVII e XVIII, tiveram edições sucessivas e alcançaram tiragens de vários milhares de exemplares, o que só ocorreria, no Brasil, neste final de século XX. Mesmo os livros didáticos, que atualmente respondem por parcela expressiva da atividade editorial brasileira, só foram “abrasileirados” no final do século XIX. Até então, as escolas, quando adotavam algum livro, recorriam a autores e a edições portugueses. A história do livro no Brasil se caracteriza, portanto, por seu início tardio, pelo número reduzido de títulos editados, pelas tiragens pequenas e pelas restrições de ordem política à edição ou à importação de determinados títulos. A esses fatores deve-se acrescentar o problema da deterioração dos acervos brasileiros, em sua maioria conservados em condições inadequadas de temperatura e umidade, expostos à poeira, à iluminação em demasia ou inadequada e aos danos decorrentes do manuseio incorreto ou excessivo da reprodução por meio de fotocopiadoras e depreação.

A escassez de editoras e de exemplares aumentou a importância dos acervos existentes, tanto privados quanto públicos. O caso mais notório é o da Biblioteca Nacional, a oitava do mundo e a primeira da América Latina. Há, naturalmente, uma explicação para seu valor extraordinário. Seu acervo original foi composto pelos livros das duas maiores bibliotecas portuguesas no início do século XIX – a Biblioteca Real e a Biblioteca do Infantado –, trazidas para o Rio de Janeiro em consequência da transferência da Corte em 1808. Após a Independência, a valiosa coleção permaneceu no Brasil, tendo Portugal recebido uma compensação em ouro, nos termos da Convenção Adicional ao Tratado de Paz e Amizade, de 29 agosto de 1825 (Herkenhoff, 1997).²

Diante do exposto, títulos ou edições antigos que, em termos internacionais, não chegam a ser considerados obras raras por

¹ A “livraria” do cônego incluía obras de Rousseau, Voltaire e de autores da Antiguidade Clássica, clássicos portugueses, além de textos religiosos, de história e dicionários, mas “Nada sobre o Brasil ou do Brasil. Muito mais tarde é que entraria nos homens ilustrados o apreço pela terra e cousas brasileiras. Só uma obra de escritor nascido aqui, o *Orbe Seráfico*, de Frei Antônio de Santa Maria Jaboação”, observa Eduardo Frieiro (1957, p. 37).

² Segundo Herkenhoff, o custo, para o Brasil acabou sendo o dobro do valor acertado (800 contos de réis), porque o navio que levava o ouro para Portugal foi atacado por piratas que o saquearam, obrigando o governo do Rio de Janeiro a fazer uma segunda remessa.

terem tido tiragens numerosas e deles existirem ainda muitos exemplares, no Brasil podem ser considerados como tal, já que são poucas as bibliotecas que os possuem em seus acervos. Da mesma forma, mesmo livros brasileiros relativamente recentes podem ser considerados raros. Por isso, o conceito de “obra rara” deve ser relativizado, quando se trata do livro no Brasil.

Lygia da Fonseca Fernandes da Cunha, especialista em obras raras e ex-diretora da Divisão de Referência Especializada (setor que engloba obras raras, manuscritos, partituras e iconografia) da Biblioteca Nacional, aponta um critério geral, em termos de raridade e valor, para a avaliação de obras e documentos:

Generalizando uma classificação, pode-se considerar que todos os livros impressos até o fim do século XVIII merecem um especial cuidado, não só por serem objeto de feitura artesanal, como também pelo esforço empregado pelo homem em todas as etapas de sua fabricação.

Ainda se pode considerar a categoria da raridade relativa, conforme as características em que a obra se enquadre: ser uma primeira edição; testemunho de aperfeiçoamentos gráficos ocorridos durante a trajetória da arte da impressão; um exemplar pouco conhecido ou esgotado; uma edição de luxo, com número limitado de exemplares, sempre enriquecida por ilustrações originais de artistas consagrados e impressa em papel especial; uma edição de circulação clandestina ou falsificada; um exemplar com notas manuscritas de um antigo possuidor de renome intelectual, ou que tenha uma origem real ou principesca, ou a assinatura de renomados colecionadores e/ou bibliófilos; um exemplar que se caracterize pela riqueza da encadernação; ou que tenha decorações nas margens ou no próprio texto (Cunha, 1995, p. 37-38).

Na avaliação de um livro, segundo Lygia da Cunha, pode-se distinguir entre obras raras e obras preciosas. De um modo geral, as primeiras são definidas em função da escassez de volumes com características idênticas, enquanto um livro é pre-



cioso não tanto em função de sua antigüidade ou número de exemplares disponíveis, mas principalmente das ilustrações, das anotações etc. que contenha, do material empregado em sua confecção e de aspectos relativos ou subjetivos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) possui um importante acervo de obras raras do Brasil, composto por, aproximadamente, 1.600 títulos sobre educação, filosofia, história, assuntos brasileiros e disciplinas afins. Lygia da Cunha foi consultada sobre o acervo para a elaboração deste artigo. Mesmo dispondo de informações parciais e relativas apenas a uma parte dos volumes, ela destacou a importância de algumas coleções e de alguns títulos.

Não foram apenas os títulos mais antigos do acervo do Inep que mereceram a atenção de Lygia da Cunha. Para ela, são valiosos os livros sobre o Brasil, com destaque para os títulos que integram a *Brasiliana*,³ para obras isoladas como *History of Brazil*, de James Henderson (publicado em Londres, em 1821) e *História*

³ “Se tomarmos o termo em sua acepção geral, no sentido mais largo, pertencem à *Brasiliana* todos os livros que tratam do Brasil, todos os livros escritos por brasileiros e todos os livros impressos no Brasil. A única restrição que se faz nessa massa considerável de papel impresso e de papel ilustrado (sem falar em manuscritos) é que não se considera *Brasiliana* o que não é procurado por bibliófilos. Se *Brasiliana* abrange, em tese, tudo quanto dissemos, na prática, o assunto é mais restrito. Entende-se por *Brasiliana* somente os livros antigos sobre o Brasil. Na minha fraca opinião, o fim do século XIX parece-me uma data prática e realista”. (Moraes, 1998, p. 176). Apesar de sua modéstia, Rubens Borba de Moraes foi, por muito tempo, o maior especialista e colecionador de obras raras do Brasil. Foi, também, diretor da Biblioteca Nacional e da Biblioteca das Nações Unidas e professor da Universidade de Brasília (UnB).



do Brasil, de Francisco Constâncio (publicado em Paris, em 1839), respectivamente o primeiro livro de História do Brasil e o primeiro do gênero, escrito por brasileiro.

Ela destacou ainda a coleção completa das publicações do Inep – “valiosa por compreender grande parte da evolução do pensamento educacional brasileiro, embora em sentido estrito não sejam obras raras”. Também chamou sua atenção a edição de 1785 das obras completas de Voltaire (92 volumes). “Não é a primeira edição, mas nem por isso deixa de ser interessante. As referências bibliográficas constantes dos volumes indicam que foram publicados em Paris, mas trata-se de um expediente para burlar a repressão, pois nesse ano não houve edição parisiense dessa obra. De acordo com a bibliografia disponível, essa impressão foi feita na Alemanha”, comentou.

Diversos títulos e coleções chamaram a atenção de Lygia da Cunha. Foi o caso de “Coleções das Leis do Brasil”, uma série publicada pela Imprensa Nacional até hoje, contendo o texto da legislação brasi-

leira tal como impresso no *Diário Oficial*. A biblioteca do Inep inclui volumes da época imperial, alguns dos quais raros. Ela observou também que o acervo inclui numerosos dicionários, relatos de viajantes e naturalistas estrangeiros sobre o Brasil antigo. “São gêneros atualmente muito procurados por colecionadores e, embora alguns volumes não sejam propriamente de alto valor, formam um conjunto difícil de reunir hoje em dia”. Outros títulos que receberam comentários da especialista foram obras surpreendentemente recentes, como publicações das décadas de 1960 ou mesmo posteriores, como *Dom Pedro*, um estudo iconográfico de Stanislaw Herstal. São edições especiais, fac-similares e comemorativas, de pequenas tiragens, com ilustrações notáveis, que não foram comercializadas.

O especialista Rubens Borba de Moraes menosprezava, como bibliófilo, as obras de caráter oficial ou de propaganda deste século, mas valorizava os títulos nas áreas de literatura e história brasileiras. Ele fazia uma distinção entre a *Brasiliana*, já mencionada, e a *Brasiliense*.⁴ Dessa última, a coleção do Inep conta com muitos títulos.

A coleção do Inep, que inclui livros impressos há mais de 200 anos, estava em mau estado de conservação, devido à muitas transferências de biblioteca e à natural deterioração dos volumes, por muito tempo conservados em condições pouco apropriadas. Esse valioso patrimônio foi restaurado e passou a integrar o acervo do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

A restauração de um livro é um trabalho delicado e complexo, que exige profissionais qualificados, bem como material específico e de qualidade. “Restaurar significa devolver a integridade a um documento. O ideal seria conservar para não restaurar”, afirma Lucy Luccas que, à frente de uma equipe de sete pessoas, calculou em nove meses o tempo necessário para restaurar a coleção do Inep.

Co-autora de um livro cujo título é precisamente *Conservar para não restaurar*, Lucy Luccas constatou, ao diagnosticar o acervo do Inep, que alguns livros resistiram bravamente às condições adversas pelas quais haviam passado ao longo de sua história: constantes mudanças e fatores ambientais adversos, como variações de temperatura e umidade relativa, poeira e armazenamento inadequado.

⁴ “...os livros impressos no Brasil, de 1808 até nossos dias. É vasto o período e largo o campo. Abrange tudo quanto se publicou no Brasil em mais de século e meio [sic]. Fica restrito logo de início pelo único fator válido em bibliofilia: o ser procurado pelos colecionadores. Se um livro não é procurado pelos bibliófilos, nada vale como objeto de coleção. Numa *Brasiliense* entram os primeiros livros impressos no Brasil pela Imprensa Régia, as obras célebres ou raras de literatura, os primeiros livros de Medicina, de Direito, de História Natural, as obras sobre escravidão, sobre Política, sobre História, etc., etc. É muita coisa e não creio que nenhuma biblioteca pública tenha a ambição de reunir todos esses assuntos” (Moraes, 1998, p. 182-183).

Com base em cursos no Brasil e no exterior, e em sua experiência profissional, Lucy Luccas observa que, em tese, o ideal é conservar os livros a uma temperatura constante. Considerando, contudo, as condições das bibliotecas brasileiras, ela recomenda: “Manter o ar-condicionado funcionando apenas parte do dia é pior do que não proporcionar refrigeração alguma. Se não for possível manter uma temperatura constante, é preferível apenas manter o local ventilado”.

Outro problema muito sério que afetou a coleção do Inep, e para o qual Lucy Luccas chama a atenção, é o da umidade. O ideal é que a umidade relativa do ar no ambiente onde estão as obras também seja constante, o que se pode conseguir usando desumidificadores ou umidificadores, conforme o caso. Em Brasília, as cifras oscilam entre cerca de 15% (na época da seca, entre julho e setembro) e 90% (na época das chuvas, no verão). Paralelamente, há a questão da poeira e da luz (a do sol e a das lâmpadas fluorescentes contêm radiações ultravioleta), que são especialmente danosas ao papel, provocando rompimento na sua estrutura molecular.

Temperatura e umidade relativa elevadas favorecem o desenvolvimento de fungos e insetos. Lucy Luccas recomenda o controle integrado de pragas, reservando-se o emprego de tratamentos químicos para situações críticas. Para completar, há o perigo representado pelo usuários das bibliotecas, em particular no que se refere aos danos decorrentes do manuseio incorreto e às cópias – já que a tecnologia empregada nas fotocopiadoras danifica os livros.

Por todos os motivos anteriormente apontados, a restauradora destaca a importância da conservação, a começar pelas higienizações periódicas. Essa parte do trabalho é fundamental. Limpar e providen-

ciar pequenos reparos, assim que se constata algum dano, é melhor e mais barato que a mais perfeita restauração.

Lucy Luccas distingue entre conservar e restaurar um livro ou documento. No primeiro caso, são feitos reparos sem que a obra sofra algum tipo de interferência química. Já a restauração pode envolver lavagem, branqueamento e reenfibragem do papel.

No caso da coleção de obras raras do Inep, a maior parte do trabalho realizado foi de conservação, embora também tenham sido feitas restaurações. Além de recuperar os volumes, o ateliê de Lucy Luccas acondicionou as obras em caixas especiais padronizadas, nas quais serão mantidas no Cibec, a fim de melhor conservá-las, diminuindo, assim, o risco de novas restaurações.

Os livros, com o trabalho de restauração e conservação estão, agora, sob condições ideais de preservação, sem que isso implique perda de contato do público. Por meio das cópias disponíveis a todos e dos volumes originais (nos casos em que a consulta é possível, conforme as normas adotadas pelo Inep), o pesquisador interessado em assuntos brasileiros, particularmente em temas relacionados à educação, tem acesso a um importante acervo do gênero existente no País. Além disso, a coleção de obras raras e especiais do Inep é apresentada ao público em exposições temáticas e periódicas no Cibec e no *hall* de entrada do Inep.

A coleção de obras raras, assim como o Cibec, foram transferidos para novas instalações, no andar térreo do prédio principal do Ministério da Educação (MEC), em Brasília. No Centro, a coleção de obras raras tornou-se uma referência nacional pela forma como o acervo é preservado e, simultaneamente, colocado à disposição dos interessados.

Referências bibliográficas

- BILAC, Olavo. Instrução e patriotismo. In : *Conferências literárias*, p. 330-331. Apud LAJOLO, Mariza, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo : Ática, 1996. p. 156.
- CUNHA, Lygia da Fonseca Fernandes da. A trajetória do livro. In: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. *Artes do livro*. Rio de Janeiro, 1995. p. 37-38.
- FEBVRE, Lucien, MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo : Editora Universidade Estadual Paulista/Hucitec, 1992.

- FRIEIRO, Eduardo. *O Diabo na livraria do cônego*. Belo Horizonte : Itatiaia, 1957, p. 37.
- HERKENHOFF, Paulo. *Biblioteca Nacional : a história de uma coleção*. 2. ed. Rio de Janeiro : Salamandra, 1997.
- LUCAS, Lucy, SERIPIERRI, Dione. *Conservar para não restaurar : uma proposta para a preservação de documentos em bibliotecas*. Brasília : Thesaurus, 1995.
- MORAES, Rubens Borba de. *O bibliófilo aprendiz*. 3. ed. Brasília : Briquet de Lemos; Rio de Janeiro : Casa da Palavra, 1998.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira : 500 anos de história (1500-2000)*. São Paulo : Melhoramentos, 1989.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *História da família no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1998.
- TENGARRINHA, José. *História da imprensa periódica portuguesa*. Lisboa : Portugália, 1965.

Abstract

The article synthesizes the evolution of the printing press and the determinant factors of the reading public formation in Brazil. It appraises "rare work" and points out the motives at which the expression should be applied with greater flexibility in the evaluation of the brazilian bibliographical lot. It also informs on the rare work collection of the National Institute for Educational Studies and Research – INEP , emphasizing the importance of some of its titles, according to the criterion employed by the bibliophiles. The article finally reports on the restoration of these works, finished in 1998; reveals the collection's condition and how the public can have access to the works that integrate it.

Key-Words: rare book; concept; bibliographical lot; Inep.

Rubens Borba de Moraes:

um intelectual incomum

Depoimento do empresário e bibliófilo José Mindlin sobre Rubens Borba de Moraes, alusivo ao centenário de seu nascimento, ocorrido em janeiro de 1899. Sintetiza a trajetória profissional de Borba de Moraes; destaca suas iniciativas como diretor da Biblioteca Municipal de São Paulo, da Biblioteca Nacional e da Biblioteca das Nações Unidas; identifica-o como introdutor do ensino de Biblioteconomia no Brasil; comenta sua produção intelectual, com destaque para suas bibliografias; recorda passagens de seu envolvimento com o Movimento Modernista e revela o destino da sua coleção de obras raras, uma das mais importantes já constituídas no País.



José Mindlin

Palavras-Chave: Moraes, Rubens Borba de; bibliofilia; obra rara.



Centenários de nascimento ocorrem todos os dias, em todos os anos, e obviamente são ignorados do grande público, mas alguns existem que não podem deixar de ser assinalados, pelos méritos do personagem em sua passagem pelo mundo.

Vou falar de um deles, uma figura incomum no meio intelectual brasileiro: Rubens Borba de Moraes, que nasceu em 23 de janeiro de 1899, e cuja vida e obra merecem ser evocados. Procurarei ser objetivo, embora tivéssemos sido amigos fraternais durante mais de quarenta anos. Por outro lado, essa relação, o convívio que tivemos e as afinidades que nos uniram permitem falar dele melhor do que alguém que apenas o tenha conhecido superficialmente.

Fomos, aliás, meio contraparentes (expressão que sempre achei fora de propósito quando existe amizade, já que sugere mais divergência do que entendimento...). Rubens era primo-irmão de uma cunhada minha, mas não foi isso que nos aproximou, e sim o amor aos livros, que tanto ele, como eu, sempre tivemos e cultivamos.

Foi um homem de grande cultura, conhecedor e infatigável leitor dos mais diversos temas. Descendia de velhos troncos paulistas, que remontam a Borba Gato, mas nem por isso tinha a empáfia de muitos quatrocentões. Sua vida apresentou contrastes curiosos, da educação européia à boêmia que levou seu grupo na rapaziada paulista a promover a Semana de Arte Moderna, e, ao mesmo tempo, extremamente metódico em todos os seus trabalhos, e profundo estudioso de temas brasileiros.

Nasceu em Araraquara, São Paulo, mas fez seus estudos, a partir dos nove anos de idade, em Paris e Genebra, antes da 1ª Guerra Mundial (era mais barato estudar na Europa do que em São Paulo...). A influência da Europa foi tão marcante, que escrevia em francês antes de fazê-lo em português, ao ponto de seus artigos para *Klaxon*, de que foi diretor, terem de ser corrigidos, e às vezes até traduzidos, por Mário de Andrade, de quem foi amigo de infância, e a quem reencontrou quando voltou ao Brasil, em 1919.

Inicialmente foi funcionário da Secretaria da Fazenda, trabalhando na Receita, mas isso não durou muito, e escapou de uma carreira nesse setor. Carreira incom-

patível com números, que ele sempre detestou (Sérgio Milliet, seu íntimo amigo, e companheiro nos anos da Suíça, dizia que Rubens só sabia fazer contas com os dedos...). Apaixonado por livros, passou a lhes dedicar sua vida, não só como leitor, mas também como escritor e organizador da leitura, pois foi o verdadeiro introdutor da Biblioteconomia no Brasil, fundando a primeira escola de Biblioteconomia que aqui se formou. Isso o levou a dirigir e reorganizar, de início, a Biblioteca Municipal de São Paulo, fazendo parte do grupo que renovou a cultura brasileira, e depois a Biblioteca Nacional. Nesta, encontrou vícios antigos, que revelou em famoso relatório, mas isso lhe valeu os maiores dissabores e pressões políticas, que finalmente o levaram a deixar o cargo. Logo mais direi o que aconteceu depois disso, mas acho importante assinalar que seu trabalho na Biblioteca Municipal se iniciou sob os estimulantes auspícios do Departamento Municipal de Cultura, criado por Mário de Andrade, sendo prefeito Fábio Prado, assessorado por Paulo Duarte, e de que Rubens e Sérgio Milliet, entre outros, faziam parte. Foi um trabalho harmonioso e extremamente criativo, mas quando Prestes Maia assumiu a Prefeitura, as coisas mudaram. O novo prefeito não soube compreender as idéias progressistas com que Rubens havia imaginado o projeto do atual prédio da Biblioteca, que antes funcionava num casarão da Rua Sete de Abril, e aí surgiram problemas desanimadores. Por exemplo, uma das primeiras providências de Prestes Maia, em relação à Biblioteca, foi extinguir o curso de Biblioteconomia, sob a alegação de que isso era atribuição da Secretaria de Educação, e não da Prefeitura.... Não me lembro se se demitiu ou se foi demitido, mas foi aí que assumiu, depois de algum tempo, a direção da Biblioteca Nacional, onde o esperavam problemas burocráticos de natureza semelhante. Encontrou a Biblioteca em condições bastante precárias de administração e funcionamento, corrigiu muita coisa, mas não conseguiu executar todos os seus planos, pois a revelação de mazelas provocou forte reação, obrigando-o a deixar o cargo. Sua grande competência foi, no entanto, reconhecida em plano internacional, pois foi convidado a dirigir a Biblioteca e o Serviço de Informações da ONU, permanecendo nesse trabalho, em Nova York e Paris, por vários anos, até a sua apo-

sentadoria. Regressou então a São Paulo, e ficou aqui algum tempo, indo depois para Brasília, onde lecionou Biblioteconomia, Bibliografia e História do Livro na Universidade de Brasília. Aos 75 anos, com invejável disposição de espírito, enfrentou a construção de uma casa em Bragança, neste Estado, onde morou até o fim de sua vida, aos 87 anos.

Com estas breves informações, creio que posso encerrar o que poderia ser considerado sua biografia oficial, para poder falar de Rubens de modo mais descontraído, e passando a mencionar o que me parecem ser suas características fundamentais.

Desde cedo resolveu dedicar-se à bibliografia brasileira, embora suas leituras de moço tivessem sido de autores franceses, tendo sido um dos primeiros leitores brasileiros de Proust. Passou anos pesquisando bibliotecas européias, norte-americanas e brasileiras, publicando uma série de obras que são verdadeiros monumentos de erudição, das quais se destacam a *Bibliografia Brasileira*, descritiva de livros raros sobre o Brasil de 1504 a 1900, e a *Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro*, em que no final de sua vida foi assessorado por Ana Maria Camargo, e publicada postumamente. A primeira teve duas edições, ambas em inglês, imaginando-se que teria, como teve, maior repercussão no exterior do que no Brasil. Seus amigos quiseram fazer uma edição em português, mas Rubens era tão desligado de interesses materiais que mandou os próprios originais serem traduzidos para o inglês, e esses originais se perderam. Estamos tentando agora uma edição brasileira, comemorativa dos 500 anos, mas traduzida do inglês... Tenho o exemplar do próprio Rubens, com numerosos acréscimos e correções que enriquecerão a nova edição, e que contém uma nota reveladora de seu grande senso de humor: “*Author’s copy, revised and enlarged, prepared for a very improbable 3rd edition, some time around the year 2003!*” (“Exemplar do autor, revisto e ampliado, preparado para uma muito improvável terceira edição, mais ou menos no ano de 2003”).

Em paralelo, dedicou-se também à literatura, escrevendo uma deliciosa digressão sobre arte – o *Domingo dos Séculos*, publicado em 1924, e o admirável *Bibliófilo*

Aprendiz – introdução indispensável ao mundo dos livros, que teve várias edições e se tornou, durante vários anos, uma raridade, mas felizmente foi agora reeditado por seu antigo discípulo em Brasília, Antônio Agenor Briquet de Lemos, em coedição com a Casa da Palavra, nova editora no Rio de Janeiro. Os editores fizeram um livro que, além de seu texto ser encantador, teve excelente planejamento gráfico, resultando num volume que dá gosto de pegar. Escreveu também numerosos artigos em várias revistas, como *Klaxon*, de que foi diretor, *Anhembí*, *Terra Roxa*, e outros, sempre informativos e bem humorados.

Embora a literatura fosse o seu maior interesse, teve também atuação política, ajudando a fundar o *Diário Nacional*, órgão de oposição ao Partido Republicano Paulista (PRP), que dominou oligarquicamente a República Velha. Foi também combatente na Revolução de 32, mas tudo isso acredito poder dizer que foi acidental em sua vida. Gostava mesmo de ler e conversar – a época de sua mocidade creio que foi o apogeu do bate-papo. Ficaram famosas as reuniões noturnas em São Paulo e no Rio, que entravam pela madrugada, com Mário de Andrade, Tácito e Guilherme de Almeida, Oswald de Andrade, Paulo Duarte, Sérgio Milliet, Di Cavalcanti, Couto de Barros, Manuel Bandeira, entre outros. Também se tornou amigo de Blaise Cendrars, quando este esteve no Brasil, e foi freqüentador, com todo o grupo Modernista, do “*salon*” de Dona Olívia Guedes Penteado, que deu a todos eles, assim como Paulo Prado, inestimável apoio. Ia me esquecendo de dizer que, tendo sido um dos organizadores da Semana de Arte Moderna, de 1922, dela não participou, pois adoeceu justamente nessa semana! Quando o ouvia contar o que eram os encontros dos jovens intelectuais, confesso que ficava com pena de ainda ser criança naquela época. E sonho com a publicação de vários textos inéditos, que estão comigo, e que descrevem detalhes pitorescos de sua vida, e da vida paulistana. Mas creio que posso dar a todos uma boa idéia do talento e bom humor reinantes, transcrevendo a poesia que fizeram em resposta a um certo Caligaris, que se infiltrara na reunião, e ali disse que os poetas brasileiros não prestavam, pois não sabiam rimar:

CALIGARIS, CALIGARIS - LADAINHA MODERNISTA

*Caligaris, Caligaris
vaes a todos os lugares,
perseguindo os nossos lares,
em almoços e jantares,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
vaes por rios e por mares,
pela terra e pelos ares,
nas cosinhas e nos bares,
nos cafés e nos bilhares,
nas igrejas e nas gares,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
filas drinks e manjares,
pedes aqua Salutaris,
si não há, Apolinaris,
não havendo Paulotaris,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
para nos incomodares,
sobes todos os andares,*

*furtas ricos exemplares,
de obras raras seculares,
mesmo livros escolares,
ou romances populares,
para, rapido empenhares,
pelos sebos e bazares,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
roubas frutas dos pomares,
dos jardins os nenufares,
hostia e vinho nos altares,
vestes roupas de alamares,
becas, habitos talares,
uniformes militares,
sobretudos familiares,
fardamentos consulares,
balaudraus particulares,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
onde vaes em teus esgares,
com teus gestos singulares,*

*teus sarampos, teus azares,
tua dor nos calcanhares,
tuas sardas aos milhares,
cataporas aos bilihares,
e outras doenças de muares,
Caligaris, Caligaris?...
Caligaris, Caligaris,
não tens outros similares,
os teus versos não tem pares,
não são tolos nem vulgares,
são apenas cavallares,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
para leres, recitares,
escreveres, conversares,
teres livros e fumares,
vens a nós ó Caligaris,
Caligaris, Caligaris...
Caligaris, Caligaris,
no festim dos Baltazares,
é o Mane Thecel Phares,*

CALIGARIS, CALIGARIS!

A autoria dessa primorosa brincadeira foi de Rubens, Tácito e Guilherme de Almeida, e, muito provavelmente, também de Mário de Andrade.

Tivemos grande amizade pessoal, encontros freqüentes, e conversas infundáveis, mas, como disse, o que nos ligou fortemente foi o amor aos livros, ambos com a mesma compulsão patológica da garimpagem. Um curti a biblioteca do outro, e ele é, na realidade, o interlocutor que me falta. Preocupado com o que fazer com os livros depois que passássemos desta vida para a melhor (pergunto-me sempre se será mesmo a melhor?), resolvemos

unir as bibliotecas, para evitar a dispersão. Isso foi objeto, aliás, de longas conversas e muitas dúvidas, pois ele achava que, se nenhuma biblioteca se dispersasse, novos colecionadores teriam uma vida difícil, uma vez que foi naquelas que se venderam que nós encontramos muitos de nossos livros. Mas mesmo na dúvida, resolvemos não dispersar as nossas, e a dele, que nos deixou em testamento, se encontra aqui em casa, intacta, arrumada como estava na casa dele, e não se misturando com a nossa, pois uma biblioteca transmite a personalidade de quem a formou. E a personalidade de Rubens foi fora de série.

22 de fevereiro de 1999.

José Mindlin é empresário e bibliófilo. Patrocinou a edição e a reedição de muitos livros, pessoalmente ou através da empresa que dirigia, a Metal Leve. Atualmente, é presidente da Sociedade de Bibliófilos do Brasil.

Abstract

This is the deposition of the entrepreneur and bibliophile José Mindlin concerning Rubens Borba de Moraes, allusive to the centenary of his birth, in January of 1889. It synthesizes Borba de Moraes's professional path, emphasizing his initiatives as the Director of Municipal Library of São Paulo and as the Director of the United Nations Library. It identifies him as the introducer of Bibliotheconomy study in Brazil. It also comments on his intellectual production and his bibliographies; and recalls passages of his modernist movement evolvement. It finally reveals the destiny of his rare work collection, one of the most important constituted in the country.

Key-Words: Moraes, Rubens Borba de; bibliophily; rare book.



Teses e dissertações recebidas*

AHMAD, Dhadigé Hussein. *A morte e o atendimento de enfermagem: desafios e necessidades pedagógicas*. Piracicaba, 1998. 86p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Sílvio Donizette de Oliveira Gallo

Objetiva apontar a necessidade de uma educação para a morte voltada para os profissionais da área de Enfermagem e colocar esta questão como um desafio para a área de Educação. Neste sentido, são levantados elementos que possibilitem compreender a percepção de morte na cultura brasileira de uma forma geral e a percepção específica por parte dos profissionais da área de enfermagem. Oferece subsídios para a concepção de propostas educacionais e uma pedagogia específica para o tratamento do tema.

ALBUQUERQUE, Ana Maria S. Pires e. *Práticas de leitura numa ação alfabetizadora*. Rio de Janeiro, 1988. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Tania Dauster

Realizada no âmbito da linha de pesquisa "Cultura, Pensamento e Linguagem", objetiva a apreensão do significado das práticas de leitura e escrita visando à ação alfabetizadora. As observações foram realizadas numa turma de primeira série da Escola Municipal Luiz Delfino durante um

período de aproximadamente seis meses. A antologia, no que tange à forma de problematizar, e a história cultural, com seus minuciosos estudos realizados no campo da escrita, constituem o eixo central deste estudo que pretendeu conhecer as práticas de leitura e escrita em um universo de crianças das camadas populares cariocas em fase de alfabetização. O principal ambiente de investigação foi a escola, mas as práticas leitoras realizadas no âmbito familiar também foram levadas em consideração no processo de aquisição da língua escrita. Conclui que a escola e a família devem criar condições favoráveis para a prática da leitura e da escrita e para o desenvolvimento da criatividade na expressão verbal.

AMARAL, Márcia Amira Freitas. *O papel do teatro de bonecos na construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, 1998. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Maria Aparecida C. Mamede Neves

Acompanha, observa e registra o desenvolvimento de uma oficina de teatro de bonecos como recurso educacional para a aprendizagem da criança; e analisa e interpreta os resultados decorrentes das observações, no sentido de verificar a contribuição da oficina de teatro de bonecos para o processo de construção do conhecimento. Os resultados dessa análise mostram que: o desempenho da coordenadora da oficina reflete a importância do papel do adulto na realização de um tra-

* Serão disponibilizadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo CIBEC no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no CIBEC ou via Internet.

balho infantil; o valor dessa oficina no favorecimento das trocas interindividuais e a cooperação entre as crianças foi efetivo; o processo livre e espontâneo de criação efetuado pelas crianças contribui para a sua crescente autonomia e autoconfiança; e que as diferentes identificações das crianças, em relação aos bonecos construídos, viabilizaram melhores condições de construção de seu eu.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. *A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra*. Campinas, 1998. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orientador: Salvador M. Sandoval

Aborda a formação da consciência política entre jovens no contexto do assentamento rural Sumaré I, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nessa perspectiva, revela como os processos de conscientização estão dentro do contexto em que estes jovens estão inseridos.

ARAGÃO, Marta Genú Soares. *Entre o desejo e o prazer: a criatividade, a aprendizagem*. Piracicaba, 1998. 123p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cook Fontanella

Apresenta a relação entre criatividade e processo ensino-aprendizagem no que concerne à metodologia adotada pelo professor e o desenvolvimento do potencial criativo do aluno. Identifica o ato criativo e sua correlação com a conduta do indivíduo, o ambiente e o domínio ou área de atuação. Aborda também aspectos inerentes ao ato criativo, como a afetividade e a percepção e sentimentos propulsores da criação como a imaginação, o desejo e o prazer.

BAETA, Alenice Motta. *A memória indígena no médio Vale do Rio Doce – arte rupestre e identidade Krenak*. Belo Horizonte, 1998. 190p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Márcia Maria Spyer Resende

Objetiva resgatar a história e contribuir para a construção de um saber escolar indígena, resgata a dimensão histórico-social da memória indígena do médio Vale do Rio Doce, parcialmente revelada pelo acervo pictural rupestre existente na serva Takruk Jrak. Esse acervo é analisado do ponto de vista tipológico e cronoestilístico, procurando descrever, numa perspectiva etno-arqueológica, algumas reinterpretações simbólicas do grupo indígena Krenak.

BEREOFF, Paulo Sérgio. *Experiência formativa e educação física*. Piracicaba, 1998. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Reflexão crítica sobre a Educação Física Escolar, inserida no seu contexto atual, após uma análise crítica do positivismo, já em crise, mas ainda presente em nossa escola. Tenta compreender as relações e interações existentes, não somente entre a Educação Física Escolar e as outras áreas do conhecimento curricular, mas especialmente entre a mesma e a realidade social, a partir de uma visão dialética, típica da Escola de Frankfurt. Analisando essas relações e ações, torna mais fácil definir as funções da Educação Física Escolar no processo educativo e no contexto social onde o aluno está integrado.

BROGGIO, Antonio Celso. *Educação supletiva: uma avaliação da proposta oficial no cotidiano do Centro Estadual de Educação Supletiva “Prof. Antônio José Falcone” em Piracicaba*. Piracicaba, 1988. 60p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: José Maria de Paiva

Avalia a proposta oficial para o ensino supletivo e sua prática cotidiana no Centro

Estadual de Educação Supletiva “Professor Antônio José Falcone”, em Piracicaba, no período de 1992 a 1997, objetivando apresentar subsídios para compreender a discrepância entre a educação oferecida e o perfil do usuário. Para a análise, utilizou-se o estudo da legislação e a história do supletivo no Brasil e no Estado de São Paulo, bem como a história e a práxis do Centro Estadual de Educação Supletiva de Piracicaba. Considerando os dados analisados, o estudo conclui que o Centro Supletivo não constitui o melhor recurso de educação para formar ou qualificar. Ainda assim, para os que lá estudam, o supletivo é o espaço educacional disponível e viável para a classe popular adulta.

CAMARGO, Maria Paulo D´Abronzó Vieira de. *A reflexão de estudantes a professores da Unimep sobre a sua formação profissional em Matemática e Ciências: subsídios para um novo projeto de licenciatura*. Piracicaba, 1998. 107p. Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Dario Fiorentini

Busca obter subsídios para um novo projeto de Licenciatura em Ciências e Matemática, através da investigação de como licenciandos/licenciados pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) vêm refletindo sobre seu processo de formação profissional junto ao Curso de Ciências e Matemática da Unimep.

CARDOSO, Dalva Guaracyra Martins. *Custos da educação especial: análise comparativa do custo/aluno em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro*. Brasília, 1997. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Candido Alberto da Costa Gomes

Identifica e analisa quanto custa, para uma amostra de 15 escolas do município do Rio de Janeiro, a educação oferecida aos educandos portadores de necessidades especiais. Destes custos fazem parte as rubricas dos custos de investimento (material permanente e *shadow rent*) e dos

custos correntes (material de consumo, pessoal docente, pessoal não-docente, energia elétrica, telefone, água e esgoto). Os resultados mostram que o elevado custo da educação especial em face do ensino comum se deve basicamente à baixa relação aluno/professor. Por outro lado, no ensino fundamental comum, o custo do material de consumo, notadamente a merenda, superou o custo do pessoal docente. Esse dado, aliado a outros, indica que a remuneração dos professores está abaixo do nível de mercado. São ressaltados problemas referentes à gestão escolar, à capacitação do professor de educação especial e à integração dos alunos de educação especial.

CARVALHO, Mara Villas-Boas de. *O ensino no ciclo básico na área da Saúde: um meio ou fim em si mesmo?* Campinas, 1998. 170p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Problematiza a relação entre o ensino conferido no ciclo básico e no ciclo profissionalizante em dois cursos da área de Saúde: Enfermagem e Medicina. O trabalho está centrado nos alunos ingressantes e nos docentes que ministram aulas teórico-práticas simultaneamente nos dois cursos da PUCCAMP. Constata-se a defasagem nos processos comunicativos desenvolvidos entre professores atuantes nas disciplinas do básico e os coordenadores/professores da área profissionalizante. Identifica, também, o impacto negativo das condições de trabalho oferecidas pela Universidade nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na área. Conclui que é urgente repensar a estrutura da organização universitária, redimensionando as funções dos departamentos de modo a favorecer a integração indispensável à formação de qualidade.

COLA, César Pereira. *Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil*. Vitória, 1996. 141p. Dissertação (Mestrado em Edu-

cação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Banca examinadora: João Eudes Rodrigues Pinheiro, Angela Maria Monjardim, Isa Maria Chiabai

Desenvolvido com crianças da pré-escola, parte da discussão de duas abordagens metodológicas empregadas no ensino das artes: a livre expressão e a metodologia triangular. Com base nas metodologias propostas, foram avaliados e discutidos os resultados em função da qualidade do desempenho das crianças. O dado fundamental utilizado para proceder a essa análise foi a produção plástica dos sujeitos (desenhos). O estudo aponta semelhanças e diferenças entre os trabalhos dos alunos submetidos às duas situações, não se chegando à conclusão de que uma abordagem metodológica seja melhor que outra. Dependendo do contexto, uma pode ser mais indicada que a outra.

COLPAS, Ricardo Ducatti. *Educação física escolar: para além da mera atividade*. Piracicaba, 1998. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Maria Cecília C. Ferreira

Na tradição prática do sistema educacional brasileiro, a Educação Física escolar assume um papel secundário no currículo escolar e é considerada apenas como mera atividade física. O professor de Educação Física assume o papel de instrutor físico, raramente envolvendo-se no processo pedagógico da escola. O estudo critica esta posição e aponta a Educação Física, hoje, como componente curricular indispensável para a formação integral do aluno, especialmente a formação da personalidade e do caráter, a integração social, a harmonia psicofísica e a expressão corporal. O professor de Educação Física escolar não pode ser um simples treinador, mas deve ser antes de tudo um educador.

COLUSSE, Maria da Penha Passos. *As condições de produção do texto na*

escola: o discurso pedagógico. Vitória, 1995. 153p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: Obéd Gonçalves

Mostra o contexto da produção discursiva na escola, explicitando as múltiplas relações que ali se estabelecem, principalmente aquela que compreende professor e aluno em torno do objeto do conhecimento. Para isso, utiliza 293 questionários, respondidos por alunos de 5ª a 8ª série de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória, no ano de 1993, e também entrevistas e observações de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, planejamentos integrados, planejamentos de área e grupos de estudo. Analisa ainda os processos discursivos ocorridos nas situações de 36 aulas de Língua Portuguesa e 20 conselhos de classe. Constata a existência de um discurso pedagógico predominantemente autoritário, porém revela algumas práticas de resistência concretizadas no cotidiano escolar e aponta possibilidades de mudança, que se desenvolvem no estabelecimento, de condições de produção favoráveis ao discurso pedagógico-dialógico.

CORRÊA, Maria Lúcia. *Meninos e meninas de rua: um olhar sobre suas vivências e as repercussões destas em um programa de atendimento*. Belo Horizonte, 1998. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Aborda o universo dos chamados meninos e meninas de rua, que empurrados por fatores socioeconômicos e culturais, chegam aos programas de atendimento trazendo consigo experiências de terem sido excluídos do convívio familiar e comunitário, de viverem sob o peso da estigmatização social e de terem sido atraídos pela criminalidade, numa etapa de suas vidas em que não conseguem ainda fazer escolhas com maturidade. Mostra, também, as dificuldades enfrentadas pela ação social desse programa que incluem a história de vida desses meninos, as limitações

dos profissionais que nem sempre conseguem transmutar os conhecimentos adquiridos em prática, e os problemas econômico-financeiros, uma vez que dependem de agentes financiadores cujos critérios, por vezes, transitam na contramão da qualidade da ação.

COSTA, Gilda de Araujo. *O direito à educação em Assembléia Constituinte do Espírito Santo de 1947*. Vitória, 1998. 2v. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: João Eudes Rodrigues Pinheiro

Analisa o contexto histórico, político e ideológico do direito à educação na formação dos Estados modernos e no processo político do Brasil, onde predominaram o liberalismo e o positivismo, e estuda as fontes primárias que levaram à Constituição Estadual do Espírito Santo de 1947. Nessas fontes, o direito à educação, a partir da 1ª Guerra Mundial, é formulado em enunciados cada vez mais explícitos, embora a realidade permaneça distante do proclamado. E mostra como, gradativamente, as elites políticas começaram a ceder perante a pressão da participação popular e dos problemas sociais.

CURVELLO, Maria Alice. *A presença do enfoque agroecológico em currículo de Curso Técnico Agrícola*. Rio de Janeiro, 1998. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientador: Hedy Silva Ramos Vasconcellos

Analisa os colégios e /ou escolas que oferecem Cursos Técnicos Agrícolas em nível médio, diretamente subordinados à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (Semec/MEC). Utiliza como sistema de referência a análise das políticas de desenvolvimento para o setor agrícola e suas implicações na qualificação/desqualificação do técnico agrícola brasileiro.

FRANCO, Maria Joselina do Nascimento. *Questões cruciais da escola básica: democracia, ensino de qualidade, cidadania: panorama educacional da rede pública do município de Caruaru-PE*. Piracicaba, 1998. 160p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Rinalva Cassiano Silva

Pesquisa referencial e de campo, visa analisar até que ponto a formação de professores tem contribuído para os mesmos desenvolverem uma prática qualitativa de ensino que contemple os princípios democráticos e a formação para a cidadania. A análise dos dados mostra que não há integração entre o processo pedagógico e a realidade social e que inexistente uma política educacional nesse sentido. Conclui que o processo de formação de professores, inclusive a capacitação permanente, ainda não tem contribuído para a transformação das ações pedagógicas no cotidiano da realidade educacional.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. *O voto do eleitor jovem: do ideal democrático à experiência cidadã*. Campinas, 1998. 229p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Leticia Bicalho Canêdo

Focaliza o voto do eleitor jovem na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em escolas públicas da periferia, transformadas em seções de votações. Foram investigados os dois turnos das eleições gerais de 1994 e das eleições municipais de 1996. Conclui-se que votar é um exercício democrático, necessário para fazer desse eleitor um cidadão.

LEAL, Graziella Ceregatti. *Relação entre família e escola: o psicólogo escolar como mediador*. Campinas, 1998. 118p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Caracteriza algumas das condições de trabalho dos psicólogos escolares atuantes em escolas particulares – universo justificado pela inexistência desses profissionais na rede pública -, e conhecer suas percepções sobre o papel que assumem na mediação entre os sistemas família e escola. Mostra a existência de uma grande dispersão quanto às condições e tipo de atuação do profissional nas escolas; a tendência de maior vinculação desses profissionais com os níveis de pré-escola e séries iniciais; que na relação família-escola, a família é mais responsabilizada pela insuficiência desse intercâmbio; que a intervenção dos psicólogos escolares restringe-se à orientação aos pais.

LEITE, Maria Lúcia Domingues. *Escola e cotidiano*. Piracicaba, 1998. 169p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: José Lima Jr.

Pesquisa de campo que visa compreender as interações das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas com o cotidiano escolar, focalizando especialmente o fenômeno do fracasso escolar. Analisando as causas do fracasso e suas conseqüências, busca um pouco da história da escola, dos alunos e da comunidade, e mostra a necessidade de envolvimento com a escola, de forma a conhecer, com precisão, a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano, para orientar as tomadas de decisões, objetivando transformá-la e adequá-la às necessidades de seus usuários – discentes, docentes e demais funcionários que habitam esse espaço.

LIMA, Clarisse Oliveiri de. *O papel da ação e da ação mediada por computadores no processo de mudança conceitual*. Rio de Janeiro, 1998. 86p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientador: Creso Franco

Focaliza o papel da ação na mudança conceitual relacionada com um tema da Física, comparando uma situação na qual a ação é exercida diretamente, com outra na qual a ação é medida por uma simulação computacional. A partir da queda dos corpos, foi desenvolvida uma tarefa, que era apresentada como um desafio lúdico a estudantes na faixa etária de seis a dezessete anos. As estratégias dos alunos para terem sucesso na tarefa foram estudadas e, através de observações e entrevistas, as concepções e suas mudanças acerca do tema da queda dos corpos foram investigadas. As conclusões ressaltam o papel da ação no processo de mudança conceitual e apresentam recomendações para os construtores de simulações computacionais com objetivos educacionais.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita*. Belo Horizonte, 1998. 178p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria das Graças Castro Sena

Estuda a dinâmica discursiva na sala de aula no contexto do processo de apropriação da língua escrita pela criança. Analisa os processos e a interação verbal - entre a professora e os alunos e entre os alunos - nos momentos de sistematização do conhecimento, revelando os diferentes elementos que constituem o trabalho pedagógico. Inspira-se nos construtores teóricos da psicologia histórico-cultural e nos estudos da linguagem, particularmente a teoria da enunciação de Bakhtin.

MELLO, Elson Rezende de. *Encontros e desencontros: relações da escola com a televisão*. Belo Horizonte, 1998. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Objetiva analisar a relação da escola com a televisão, a partir da abordagem de aspectos como cultura, imaginário e sím-

bolo. Busca explicar como se realiza o contato de alunos e professores do ensino fundamental com a cultura da televisão, e como a escola participa desse processo. Os dados confirmaram que as mensagens dos meios massivos são recebidas em uma situação em que intervêm outras mediações como a família, a igreja, a própria escola. Observou-se como os mecanismos da mediação estão presentes, matizando a interpretação das mensagens dos meios massivos. A distinção entre índice e símbolo resultou operativa para explicar o estatuto da televisão na sociedade e sua atuação no mundo da cultura e do imaginário. Verificou-se que tanto estudantes como professores já viviam uma prática simbólica na convivência com a televisão. Mas a relação estabelecida nessa convivência tem se caracterizado pelo que foi denominado dessimbolização, conceito que, com o de indicialização, se transformou na abordagem central do estudo. Chegou-se a estas constatações relacionando os dados da pesquisa de campo com as teorizações que lhe deram sentido, o que possibilitou entender os mecanismos de funcionamento da indicialização e da dessimbolização e como são forjadas.

OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de. *É preciso desenhar Deus?* Um estudo sobre práticas disciplinares com crianças de uma creche comunitária e de uma escola dominical. Rio de Janeiro, 1998. 166p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Sonia Kramer

Analisa os procedimentos disciplinares utilizados numa creche comunitária e numa escola dominical da Assembléia de Deus com crianças de periferia urbana da cidade do Rio de Janeiro. Busca compreender a disciplina com base no pressuposto de regulação subjacente à ação educativa, sem a qual a escolarização não é eficaz. As estratégias utilizadas nesta pesquisa etnográfica foram: observação, entrevista, análise documental e registro diário do trabalho de campo, na creche comunitária e na escolinha dominical. A entrevista com as crianças foi realizada através da criação de história e de desenhos e apresentação de fotos, músicas e

teatro. Chegou-se à compreensão de que a disciplina enquanto instrumento regulador tem tríplice função: criação das regras de regulação e respectivas sanções, organização das condições de trabalho e moralização das crianças formando hábitos, valores, atitudes e comportamentos socialmente aceitáveis.

PALMEIRAS, Maria Rosa das. *Educação de adultos como possibilidade de formação cidadã*. Piracicaba, 1998. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Lucília A. Reboredo

Analisa uma experiência de 12 anos (1983-1995) em alfabetização de jovens e adultos no município de Piracicaba - SP. Apresenta os fundamentos teóricos baseados na filosofia da educação de Paulo Freire e o contexto institucional e social no qual foi realizada a prática educativa. Aborda o processo político-pedagógico e os procedimentos metodológicos relacionados ao Programa de Educação de Adultos.

PEREIRA, Ana Maria. *Concepção do corpo: a realidade dos problemas de ginástica das instituições de ensino superior no estado do Paraná*. Piracicaba, 1998. 138p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Pesquisa de campo que visa identificar a concepção de corpo dos professores de ginástica. Analisa a concepção de corpo ao longo da história através do pensamento filosófico ocidental, destacando três visões: o corpo como instrumento da alma, o ser humano dualizado em corpo x alma, e a unidade ontológica do ser humano. Com base nessa visão, indaga como o corpo humano é tratado no âmbito escolar, como estas concepções vêm sendo assimiladas e de que forma influenciam a prática pedagógica dos professores de ginástica. A análise dos dados, levantados através de entrevistas com 13

professores, leva à seguinte conclusão: a maioria dos professores de ginástica tem no dualismo o alicerce para a concepção de corpo e para a sustentação de suas ações pedagógicas; só algumas vezes percebem-se indicativos da unidade do ser humano.

PLATT, Adreana Dulcina. *A escola é deficiente: a crise da formação de educadores diante do ingresso de alunos deficientes no ensino regular*. Campinas, 1998. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Olinda Maria Noronha

Apresenta resultados da avaliação, realizada em três universidades do Estado de Santa Catarina, nos aspectos relacionados à formação de professores, demonstra como as mesmas estão respondendo ao desafio de formar quadros com capacitação adequada para lidar com a questão da integração do deficiente no ensino regular. Constatou-se que no currículo das referidas universidades não existem disciplinas que visem à qualificação de docentes para enfrentar um desafio dessa natureza.

POGETTO, Maria Teresa Dondelli Paulillo dal. *A atuação do psicólogo em escolas especiais para deficientes mentais: concepções e práticas*. Piracicaba, 1998. 176p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Identifica as concepções que permeiam, direcionam e justificam as ações dos psicólogos em instituições para deficientes mentais, especificamente as APAEs. Parte da hipótese de que as concepções sobre a deficiência influenciam as ações que o profissional desenvolve no contexto institucional e que essas ações e contextos, por sua vez, interferem nas concepções e práticas. Sugere mudanças no currículo do psicólogo escolar.

POLI, Neide. *Comunicação-informação e educação: do texto verbal escrito ao*

texto-escola. Piracicaba, 1998. 60p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Josiane Maria de Souza

Analisa o processo de interação que se realiza no ato comunicacional com o objeto “texto verbal escrito”, a partir das teorias de informação e da comunicação. Este representa o mundo, que no ato da comunicação se revela através da leitura e interpretação, constituindo-se como abertura para outros textos. A partir dessa idéia, amplia o conceito de texto, levando-o ao mundo e à sala de aula, à escola, espaço onde acontecem atos comunicacionais que visam à abertura para o conhecimento e à sua expansão.

ROSAS, Robert Langlandy Lira. *Representação de comunicação segundo agentes da Pastoral da Comunicação da Área Missionária São Francisco*. Manaus, 1998. 118p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas.

Orientador: Walmir de Albuquerque Barbosa.

Analisa as representações sociais dos agentes da Pastoral da Comunicação da Área Missionária São Francisco. Baseia-se teoricamente nas representações sociais de Moscovici, nas formas simbólicas de Thompson, no pensamento de Paulo Freire e nos princípios básicos de comunicação da Igreja Católica. Conclui que a identificação e a compreensão das representações sociais de um determinado grupo com o qual interage dão ao educador maiores possibilidades de intervenção, junto a tal grupo, na busca da construção de uma sociedade mais justa e consciente.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. *Oralidade e escrita dos esquecidos numa gramaticalidade visual*. Campinas, 1998. 141p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Propõe uma metodologia para o processo didático-pedagógico da disciplina de língua portuguesa respeitando a oralidade das crianças de classe popular e as propostas curriculares do ensino fundamental da rede pública. Essa metodologia é um misto de alfabetização visual (desenho) e alfabetização verbal (gramática tradicional), e foi adotada pela autora ao longo de duas décadas em Mogi Guaçu, revelando resultados positivos no ensino do processo lingüístico.

SANTOS, Alonso Paes dos. *Resignação como categoria produzida no aluno pela práxis do professor: uma análise das possibilidades de apropriação do conhecimento escolar*. Vitória, 1998, 181p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Pesquisa de tipo etnográfico que, através da observação participante do pesquisador, analisa o comportamento pedagógico, comum no ensino básico, que rotula o aluno medíocre como aquele que não consegue ter acesso ao conhecimento escolar de modo satisfatório. Esta atitude pedagógica, que atinge também a família, gera no aluno uma atitude de resignação que é negativa para a aprendizagem. O comportamento resignado do aluno se evidencia como forma existencial de satisfazer os conteúdos mínimos exigidos para uma nota da aprovação e atender às exigências da família, da escola e da sociedade. Na sua conclusão, o estudo evidencia a forma interventora e manipuladora da ação pedagógica que mediatiza a formação de um comportamento resignado e sugere formas para superar essa resignação e desenvolver o potencial latente para a auto-superação e a liberdade de ser e agir.

SANTOS, Maria Cesarina Gândara Barbosa. *Educação Física Adaptada na formação profissional: análise de currículos*. Campinas, 1998. 127p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Visando à formação do profissional de Educação Física, para atuar com pessoas portadoras de deficiência, analisa o currículo de cinco cursos de graduação enfocando os itens: carga horária total, carga horária da disciplina Educação Física Adaptada, ementas, conteúdos programáticos e referências bibliográficas utilizadas. Constata: a dispersão e a variedade de conteúdos; a inadequada distribuição de aulas práticas x aulas teóricas; e que a bibliografia não é capaz de sustentar a discussão do conteúdo. Propõe que as disciplinas referentes à questão do portador de deficiência devam focar o indivíduo na sua plenitude operacional, avançando no entendimento de normalidade nele existente e na sua capacidade de auto-superação e apresentação de rendimento.

SILVA, Erineusa Maria da. *As relações de gênero no magistério: a imagem de feminização*. Vitória, 1996. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: João Eudes Rodrigues Pinheiro

Estuda o debate sobre as relações sociais de gênero das professoras na sua prática profissional. Após analisar o processo de construção histórica da imagem da mulher, pesquisa como as professoras percebem/representam a questão da feminização do magistério e conclui que o fenômeno da feminização parece ser concebido pelo imaginário das respondentes como se fosse algo constitutivo do magistério. A maior parte delas demonstrou não questionar ou refletir sobre o processo pelo qual a sociedade voltou as suas atenções sobre a mulher como pessoa portadora de qualidades naturais necessárias à educação das crianças e construiu em torno dela uma verdadeira cultura legitimadora de sua vocação para o magistério.

SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. *Os caminhos da democratização da informática: as Escolas de Informática e Cidadania do Comitê para a Demo-*

cratização da Informática. Rio de Janeiro, 1998. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Vera Candau

Fundamentando-se nas propostas de construção de um conceito de alfabetização em informática baseado em níveis de conhecimento (apresentado por Reinohl e Hanna) e de democratização da informática (apresentado pelo Comitê para a Democratização da Informática), constata que: há um grande esforço por parte das comunidades e das equipes das Escolas de Informática e Cidadania (EICs), embora existam problemas na forma de implementação daquela proposta. Esses problemas referem-se a: preparação dos instrutores, equipamentos utilizados, instalações físicas das escolas, apoio técnico especializado e apoio pedagógico.

SILVA JÚNIOR, Juarez Moreira. *A universidade e o curso de Educação Física: a formação de currículo*. Piracicaba, 1988. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Descreve e analisa o processo de construção/elaboração do “novo” currículo do curso de formação de professores de educação física da Ufes. Aborda o currículo “novo” e a sua continuidade/ruptura com o currículo “velho”, e enfatiza o processo de negociação da elaboração curricular. Conclui que o currículo velho transmitia um conjunto de informações técnicas desvinculadas dos interesses e necessidades dos educadores, enquanto o currículo “novo” preocupa-se em transmitir conteúdos relacionados à união entre pensar e agir, ou seja, objetiva possibilitar aos educandos uma postura voltada para a análise crítica dos fatos sociais.

SILVA JÚNIOR, Roberto. *Atuação junto a segmentos extra-escolares de educação física: um estudo sobre a formação em nível superior*. Campinas, 1998. 99p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculda-

de de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Analisa a abrangência do ensino e a área de atuação de futuros professores de Educação Física, preocupando-se com os subsídios fornecidos para a atuação junto a segmentos extra-escolares. Mostra que a grande maioria dos alunos da Faculdade de Educação Física da PUCAMP pretende ou já trabalha em academias, clubes e associações atléticas esportivas e que, apesar de o curso ter como objetivo formar profissionais para atuarem na área escolar, observa-se hoje, que os egressos estão atuando mais na área extra-escolar.

SIQUEIRA, Sena A. de. *A participação da comunidade na gestão de escolas no Distrito Federal – a teoria e a prática: confluência ou conflito?* Brasília, 1998. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: Virgílio Alvarez Aragón

Analisa e compara a teoria e a prática educacionais, no que diz respeito à participação efetiva da comunidade na gestão de escolas no Distrito Federal. Estabelece um confronto entre as propostas da Fundação Educacional do Distrito Federal e da Universidade Holística Internacional de Brasília. Os resultados demonstraram que existem pontos confluentes e divergentes entre as propostas das duas instituições; pontos confluentes e conflitantes entre a teoria e a prática, como também, no que se refere à participação da comunidade; e que há diferenças acentuadas no modelo de gestão das escolas, especialmente no tocante àquela que atende a uma comunidade diferenciada em termos financeiros culturais.

SOUZA, Mônica Vasconcellos Soares de. *Ética da psicanálise: uma contribuição possível para o campo da educação*. Rio de Janeiro, 1998. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Vera M. Candau

O pensamento educacional brasileiro nos seus três eixos mais significativos (a educação cristã da *Ratio Studiorum*, a educação pragmatista de A. Teixeira e a educação transformadora de D. Saviani) se baseia numa antropologia filosófica que idealiza o homem e a sociedade e dá origem a uma ética “impossível” para o homem real e, portanto, frustradora. A psicanálise encara o ser humano singular, por dentro, como ser de necessidades, sempre à procura de algo para preencher sua incompletude; daí surge a ética da psicanálise, que vem apontar o que lhe falta, estimulando a ação, e conscientizá-lo de que conseguirá atingir a plenitude. A linguagem medeia a interação entre o sujeito e o objeto: por ela o sujeito, baseado no princípio do prazer, estrutura o inconsciente e, baseado no princípio da realidade, aprende o mundo real. Através dessa mesma linguagem o sujeito, estimulado pelo desejo, é levado a descobrir o que lhe falta para sua satisfação e a dominar esse “outro” faltante, mas sempre dentro do possível dinâmico. Esta é uma contribuição possível da ética da psicanálise para o campo da educação.

SOUZA, Rosângela Mattos de. *A atuação das especialistas em educação na construção do projeto político-pedagógico da escola*. Vitória, 1998. 130p. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: João Alvécio Sossai

Verifica qual o papel dos especialistas em educação (diretores, supervisores e orientadores) no processo de elaboração, construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola pública. Considerou-se a fundamentação teórica e prática do processo histórico-educacional brasileiro onde as conjunturas política, social e econômica contribuem para o delineamento das funções requeridas a cada especialista em educação diante, principalmente, dos desafios referentes à melhoria da qualidade do ensino e à democratização da escola pública comprometida com a transformação social. Considerou-se também o currículo escolar como principal eixo norteador do trabalho político-pedagógico

da gestão escolar. De modo geral, o estudo dos dados levantados permitiu uma maior compreensão sobre as possibilidades da atuação dos especialistas em educação, diante dos desafios da melhoria da qualidade da escola pública.

TEODORO, Luiz Caminho Silveira. *Educar para participar: o enfermeiro e a prevenção da Aids com alunos de 8ª série da cidade de Passos-MG*. Ribeirão Preto, 1998. 265p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Lisete Diniz Ribas Casagrande

Desenvolvido em uma escola da rede oficial de ensino de Passos-MG, com alunos de oitava série do ensino fundamental, objetiva despertá-los para o problema da Aids, e conseqüentemente para a mudança de comportamento, mediante ações educativas fundamentadas na Educação Conscientizadora. Utilizou-se a metodologia da Pesquisa-Ação, e a pedagogia de Paulo Freire. Foram gerados cinco temas, que propiciaram a formação de dois planejamentos: “Aspectos psicossociais da Aids”, e “Aspectos relacionados à prevenção, à contaminação, ao tratamento e/ou acompanhamento de pacientes com Aids”. A metodologia, os temas e as atividades despertaram grande interesse dos participantes e evidenciaram significativa mudança de comportamento, em relação à Aids, pois além de absorverem os conhecimentos técnicos, desenvolveram grande capacidade para o trabalho na prevenção, como também solidariedade em relação aos pacientes. Conclui-se que o estudo possibilitou a transformação dos participantes que, de uma visão sincrética, passaram a uma visão crítica.

TREVISAN, Cláudia Lúcia. *A produção do conhecimento na prática de futuro publicitário: algumas considerações sobre a disciplina Agência Experimental em Publicidade e Propaganda da PUC – Campinas*. Campinas, 1998. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Olinda Maria Noronha

Desenvolve uma reflexão sobre a disciplina-laboratorial dentro do curso de publicidade e propaganda da PUC – Campinas. Mediante uma investigação histórica da Publicidade e Propaganda no Brasil, estabelece relações com a educação na busca por elucidações quanto à produção do conhecimento do futuro profissional de propaganda diante da práxis. Conclui que para a formação de um profissional crítico, a disciplina-laboratorial poderia ser transformada em um espaço onde ocorra uma práxis ativa para que o futuro profissional possa compreender a realidade na sua totalidade. Desse modo, a universidade estaria formando o profissional-pesquisador, intelectual orgânico a serviço da transformação social.

TUMA, Magda Madalena. *A escola como espaço do tempo controlado e disciplinado: representações dos professores*. Piracicaba, 1998. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Pesquisa de grupo que estuda as representações de professores sobre a disciplinarização e controle do tempo no espaço escolar, considerado como campo das interações escola-sociedade. Através de uma abordagem etnográfica e histórica, tenta construir a concepção histórico-filosófica da temporalidade ocidental, especialmente da escola moderna, na qual o controle do tempo garante a subordinação no trabalho e a produtividade econômica. A escola constitui-se a reprodutora da disciplinarização do tempo, vinculada a necessidades e valores técnicos, econômicos e de mercado de trabalho. Acredita-se que a escola tem condições de superar a subjugação normativa do tempo, consi-

derando-o como experiência, criatividade e liberdade.

VERGARI, Santa Calcedoni. *Por uma prática pedagógica resistente e clandestina na alfabetização*. Piracicaba, 1998. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Relata a experiência de um trabalho sobre a alfabetização de crianças na escola pública que, iniciada na década de 60 em Santo André-SP, se encerra na década de 90 em Piracicaba-SP. Mostra como o professor rompeu com as estruturas pedagógicas daquele período no que concerne à relação professor-aluno, à didática, à participação da classe e à motivação. Faz recomendações sobre a postura a ser adotada pelo professor no verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

VITTI, Catarina Maria. *Movimento da Matemática Moderna: memória, vaias e aplausos*. Piracicaba, 1998. 181p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: José Maria de Paiva

Historia as tentativas de mudanças no ensino da Matemática, enfocando em especial o Movimento da Matemática Moderna ocorrido na década de 60. Aponta as mudanças efetivas incorporadas ao ensino fundamental decorrentes da reação ocorrida após o fracasso daquele movimento. Analisa a reação da comunidade de professores, pesquisadores e educadores envolvidos com a educação matemática frente ao mesmo Movimento.

Current Contents

Em 1.580 periódicos você descobre tudo o que precisa em Ciências Sociais

O Current Contents é uma base de dados bibliográficos desenvolvida pelo Institute of Scientific Information (Filadélfia – EUA). Indexa artigos de, aproximadamente, 1.580 periódicos em diversas áreas das Ciências Sociais. O CIBEC disponibiliza esta base em CD-ROM, para consulta local, com atualização semanal, desde 1995. A busca de documentos é gratuita e pode ser feita por assunto, autor, título do periódico ou palavra-chave, ou através dos sumários de periódicos selecionados.

Venha pesquisar no Cibec

Você encontrará um mundo de referências para embasar seu trabalho.

Segue abaixo um exemplo de pesquisa realizada e sua apresentação.

```
Date: 01-Apr-1999
Database: Current Contents/Social & Behavioral Sciences <03/16/98 - 03/08/99>
```

Set	Search	Results
001	education.mp. [mp=abstract, title, author keywords, keywords]	5068
002	limit 1 to latest update	111
003	from 2 keep 1-2	2
004	from 2 keep 4	1

<1>

Accession Number
166DY-0002

Authors
Davies S.

Author e-mail Address
daviesrs@mcmaster.ca

Title
From moral duty to cultural rights: A case study of political framing in education

Source
Sociology of Education. 72(1):1-21, 1999 Jan.

Copyright Publisher
AMER SOCIOLOGICAL ASSOC, 1722 N ST NW, WASHINGTON, DC 20036-2981 USA

ISSN
0038-0407

KeyWords Plus
Parental choice. Public good. World.

Abstract
How does an old social cause like religion in public education get revived and reinvented? How do small and politically insignificant interest groups mount a viable campaign that flows against the main political tide? This article addresses these questions by examining two multifaith religious coalitions in Ontario, Canada, that are lobbying the provincial government to fund separate religious schools. Drawing on theories of framing strategies and using material from interviews and public documents, it examines how the coalitions have adjusted their claims to suit Ontario's evolving political culture. The coalitions are gaining political ground by avoiding traditional arguments for religious schooling that stressed the moral impact of faith and religious duty and by couching their claims in the idioms of multiculturalism and choice. This strategy involves reframing religion as a form of culture that needs protection, stressing minority rights, and supporting school choice. [References: 64]

Language
English

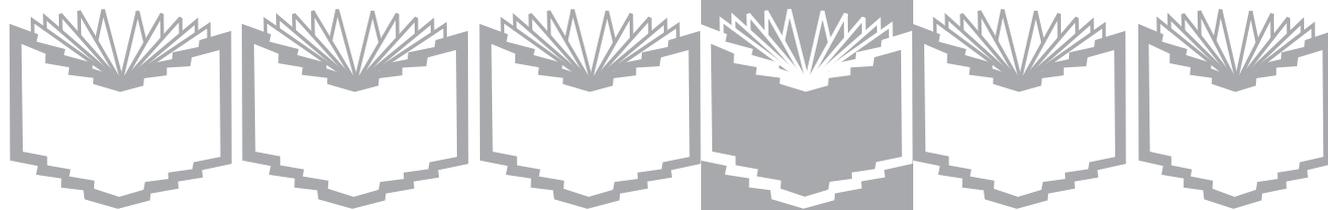
CC Categories
Education in Current Contents(R)/Social & Behavioral Sciences.

Entry Week
1999 week 10

Reprint Author
Reprint available from: Davies S. McMaster Univ, Dept Sociol, Hamilton, ON L8S 4M4, Canada.

Institution
Reprint available from:
Davies S
McMaster Univ, Dept Sociol
Hamilton ON L8S 4M4 Canada

McMaster Univ, Dept Sociol
Hamilton ON L8S 4M4 Canada



Lançamentos editoriais em educação*

Gestão Democrática da Educação:
atuais tendências e novos desafios
Naura Syria Carapeto Ferreira Cortez
120 p., 1998

Pedagogia e Pedagogos, para quê?
José Carlos Libâneo
Cortez
200 p., 1998

A Escola e o Conhecimento: funda-
mentos epistemológicos e políticos
Mário Sérgio Cortella
Cortez
168 p., 1998

Pedagogia da Comunicação: teorias
e práticas
Heloísa Dupas Penteado
Cortez
224 p., 1998

Brincar, Conhecer, Ensinar
Sanny S. da Rosa
Cortez
120 p., 1998

Avaliação Dialógica: desafios e pers-
pectivas
José Eustáquio Romão
Cortez
136 p., 1998

Crise do Professorado: uma análise
crítica
Fernando Gil Villa
Papyrus
151 p., 1998

Feitos e Efeitos: informática na escola
Santarelli e Santanna
Berkeley
160 p., 1998

Avaliação Universitária
Valdemar Sguissardi (Org.)
Autores Associados
184 p., 1998

*Mudanças no Financiamento da Edu-
cação no Brasil*
José Carlos de Araújo Melchior
Autores Associados
100 p., 1998

*Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional
de Educação:* por uma outra política edu-
cacional
Dermeval Saviani
Autores Associados
1998

A Educação como Política Pública
Janete M. Lins de Azevedo
Autores Associados
84 p., 1998

Formação de Professores e Carreira
Bernardete Gatti
Autores Associados
128 p., 1998

Alfabetismo e Atitudes: pesquisa com
jovens e adultos
Vera Masagão Ribeiro
Ação Educativa
Papyrus
225 p., 1999

* Serão divulgados os lança-
mentos editoriais seleciona-
dos a partir dos catálogos
recebidos pelo Cibec. As
editoras interessadas pode-
rão enviar seu material pro-
mocional.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* estrutura-se em 3 partes.

A primeira parte é composta pelas seções “Estudos”, “Questão em Debate” e “Segunda Edição” e publica artigos inéditos (resultantes de estudos, pesquisas e experiências relacionadas à educação e a áreas afins), debates em aberto e, em reedição, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A segunda parte compõe-se de artigos que desenvolvem temas ligados à missão atual do INEP, como avaliação e estatísticas educacionais. São artigos técnicos, que têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

A terceira parte publica informativos do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (CIBEC) sobre seus produtos e atividades. Publica também notas sobre lançamentos editoriais recentes e teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas relativos à área.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1 Os originais deverão ser recebidos em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

2 Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitos cópias xerox ou fax).

3 As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas e observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

4 Os artigos devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

5 Os artigos deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo (1/3 de lauda), e de um resumo analítico, em português, cujo modelo adaptado à RBEP se encontra anexo, para fins de disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)* e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC).

6 As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023. Por exemplo:

- Monografias: autor; título; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas ou volumes); série ou coleção.

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

7 Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado, e endereços residencial e profissional completos.

8 Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

9 As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenação de Produção Editorial do INEP, no seguinte endereço: MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416, CEP 70047-900, Brasília-DF, ou para o endereço eletrônico inep@editoria.gov.br

10 Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



reduc

Instruções para a elaboração de resumos

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (CIDE) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os *RAEs* são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos REDUC/Brasil, que resultará na publicação de *RAEs* ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou, se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.

1 Objetivo – Possibilitar às escolas de Belas Artes e Design Gráfico (Programação Visual) a participação, através de seu corpo discente, no processo de edição da RBEP, através da elaboração de ilustrações para seus artigos, de acordo com as normas a seguir estabelecidas.

2 A RBEP – Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionados à educação e áreas afins. Publica também, bem como reedita, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão histórica da educação.

A partir de sua reestruturação, contará também, com um caderno temático, abrangendo a área de atuação do INEP – estatística e avaliação, e outro que trará os produtos informacionais do INEP.

Trata-se de uma publicação das mais importante e tradicionais na área da educação, editada no Brasil.

3 Processo de Elaboração – A partir do n.º 191, cada exemplar da revista será encaminhado à uma única escola que se incumbirá de organizar, internamente, o processo de seleção dos trabalhos que ilustrarão cada abertura de artigo.

O processo deverá ser aberto a todas as faculdades do país, de Belas Artes e Design Gráfico (Programação Visual), públicas e privadas, que se comprometerem a promover a elaboração dos trabalhos, de acordo com as normas e prazos estabelecidos.

4 Coordenação – Os trabalhos serão coordenados pelo INEP em parceria com uma Faculdade de Belas Artes, que se responsabilizará pela sistemática de contato, seleção e articulação das escolas que participarão deste projeto.

5 Especificações Técnicas – A revista no formato 20,5x28 cm, tem a capa impressa a cores e o miolo em preto e branco. A capa será elaborada pela equipe de Programação Visual do INEP, responsável pelo projeto gráfico da publicação.

As ilustrações, que serão utilizadas na abertura de cada um dos artigos, deverão ser elaboradas em branco e preto, sendo livre a técnica a ser utilizada, admitindo-se também a apresentação de fotos inéditas. Anexas estão apresentadas algumas alternativas de composição da ilustração na abertura do artigo, bem como o diagrama do miolo da revista. A decisão final da publicação (ocupação do espaço) da ilustração na página será da equipe do INEP, garantindo, contudo, a sua integridade. Poderá ser enviada em papel ou em meio magnético. Neste caso utilizar os programas: COREL-DRAW, COREL PHOTO PAINT, ADOBE PHOTO SHOP e PAINT BRUSH.

6 Créditos – A revista fará menção à escola que elaborou as ilustrações e cada trabalho trará a identificação do(s) seu(s) autor(es).

7 Premiação – Cada trabalho selecionado receberá a premiação de R\$ 200,00 (duzentos reais), que serão pagos pelo INEP. O autor receberá 2 exemplares da revista e a escola 5 exemplares para a sua biblioteca.

8 Prazos – A partir da entrega da cópia dos artigos (texto preliminar) a escola terá 30 dias para entregar os trabalhos selecionados.

O não cumprimento deste prazo comprometerá os trabalhos de edição final da revista.

9 Esclarecimento Adicionais
Poderão ser obtidos com:
Prof. Danilo Barbosa
Fone: (61)224-4167
E-mail: danilo@inep.gov.br
Jair Santana Moraes
Fone: (61)224-7092
E-mail: jair@inep.gov.br

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Endereço: MEC - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416, CEP: 70047-900, Brasília, DF.