

195

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



DIRETORIA DE DISSEMINAÇÃO DE
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENAÇÃO-GERAL DE DIFUSÃO DE
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
F. Secchin

EDITOR
Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC
Ana Lúcia Valente (UFMS)
Ana Waleska Mendonça (UFRJ)
Belarmino Cezar da Costa (Unimep)
Belmira Bueno (USP)
Carlos Eduardo Moreno (Inep)
Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (Uerj)
Cecília Osowski (Unisinos)
Ivan Castro de Almeida (Inep)
José Gonçalves Gondra (Uerj)
José Maria Coutinho (Unig)
Marcus Vinícius da Cunha (Unesp/Araraquara)
Maria Cristina Hennes Sampaio (UFPE)
Maria Cristina Leal (UFF)
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)
Maria do Rosário Carvalho (UFRN)
Maria José Lindgren Alves (Undime)
Marília Pinto de Carvalho (USP)
Mary Rangel (UFF)

REVISÃO
Jair Santana Moraes
José Adelmo Guimarães
Marluce Moreira Salgado
Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela Torres Costa e Silva
Regina Helena Azevedo de Mello
Rosa dos Anjos Oliveira

PROJETO GRÁFICO
Danilo Barbosa
F. Secchin

CAPA
Marcos Hartwich

COORDENAÇÃO DO PROJETO ILUSTRAÇÃO
Prof. Auresnede Pires Stephan
Faculdade de Belas-Artes de São Paulo/Curso de
Desenho Industrial

ILUSTRAÇÕES
Coordenação: Prof. João Lutz
Escola de Artes Visuais da UniverCidade do Rio
de Janeiro
Daniel Rodrigues Lustosa
Felipe Lima Feijó
Felipe Pradela Exposito Motta
Fernanda Silva Valverde
Flávio Mota de Lacerda Pessoa
João Eduardo Sampaio Ferraz
Renato Mello Carvalho Alves
Rodrigo Elias Cipriano
Yomar Augusto da Costa Guimarães Filho

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Marcos Hartwich

TIRAGEM
3.500 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 416
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)224-7092, 321-7376
Fax: (61)224-4167
e-mail: editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca
em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)323-3500
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

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

PUBLICADO EM MAIO DE 2001

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

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 Educacionais

■ ESTUDOS

- História da educação e estatística escolar:
o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19** 197
Luciano Mendes de Faria Filho, Fernanda Mendes Resende (UFMG)
- A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores:
estudo de caso** 212
Euzi Rodrigues Moraes (Ried)
- Guias curriculares: materiais de orientação docente
ou de controle do Estado?** 233
Rosa Fátima de Souza, Raquel Fontes Borghi,
Márcia Regina Onofre, Lilian Teixeira Camargo (Unesp/Araraquara)
- Da atualidade de Goffman para a análise
de casos de interação social:
deficientes, educação e estigma** 244
Andrea Brandão Puppim (UFF)
- Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?** 262
Telma Ferraz Leal, Gilda Lisbôa Guimarães (UFPE)
- Educação intercultural no Brasil:
a perspectiva epistemológica da complexidade** 277
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)
- Política educacional: um estudo comparativo sobre os
impactos de um novo modelo pedagógico** 290
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali,
Vicente Manuel Cristofolletti Calvo (UFSCar)

■ SEGUNDA EDIÇÃO

- A crise educacional brasileira** 310
Anísio S. Teixeira

■ AVALIAÇÃO

- Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ)** 327
Nelio D. Pizzolato, Guilherme Gomes da Silva, Satie Mizubuti (UFF)

■ ESTATÍSTICA

- Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE)** 342
Rosilda Arruda Ferreira (UFPE)
Edna Maria Garcia da Rocha Pessoa (Secr. Mun. Educ. de Camaragibe)

■ CIBEC

- Em busca do *Tesouro brasileiro de educação*** 352
A política de disseminação informacional do Inep 355
Teses e dissertações recebidas 361
Lançamentos editoriais em educação 372

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

- Instruções aos colaboradores** 373
Instruções para a elaboração de resumos 376
Instruções aos ilustradores 377

História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19

Luciano Mendes de
Faria Filho
Fernanda Mendes
Resende

Palavras-chave: história da
educação; estatística escolar;
escolarização; século 19.



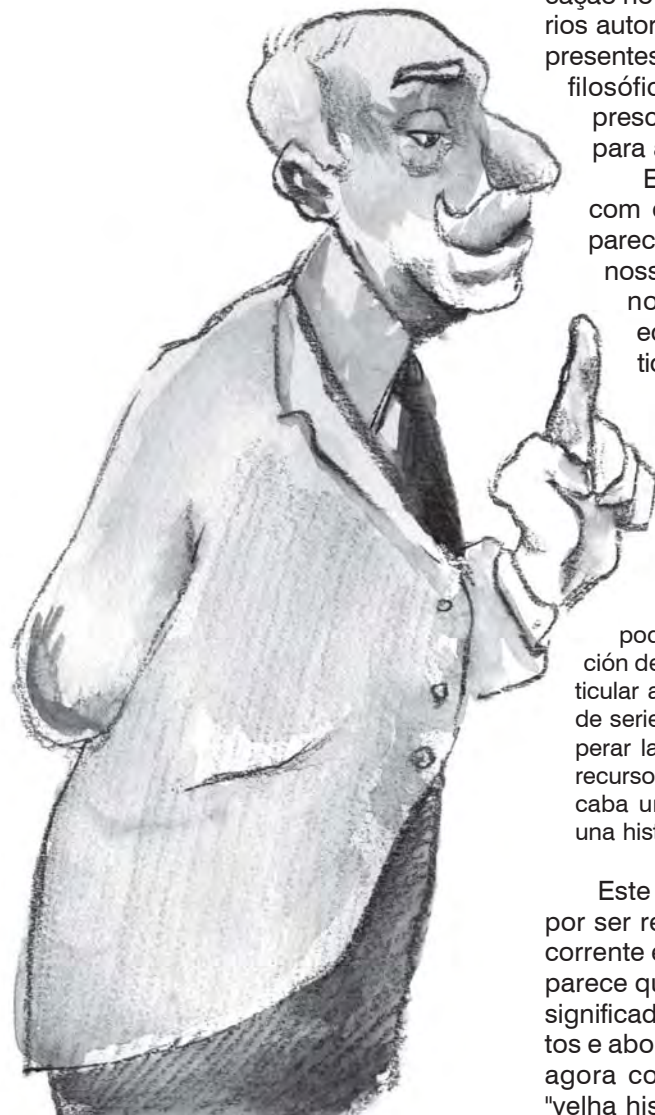
Apresenta alguns resultados de uma investigação que tem como objeto o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19, na qual fez-se necessário discutir a questão das estatísticas escolares, analisando o processo de produção e a apresentação das mesmas.

Inicialmente, faz-se uma reflexão acerca da importância da pesquisa em história da educação incorporar as estatísticas escolares com um de seus objetos e, a seguir, são apresentados e analisados os dados referentes ao processo de escolarização na Província de Minas Gerais no século 19.

Introdução

Uma das facetas menos pesquisadas e, por isso, menos conhecidas da história da educação brasileira refere-se à problemática das estatísticas escolares. Se para um passado muito recente, ou mesmo para os dias atuais, os pesquisadores enfrentam grandes problemas em relação à produção e localização de dados minimamente confiáveis sobre o processo de escolarização no Brasil,¹ ao recuar algumas dezenas de anos, ou mesmo, como é o nosso caso, um século, deparamo-nos com lacunas ainda maiores.

No entanto, somente nos deparamos com os problemas acima enfocados quando nos dispomos a trabalhar com os dados estatísticos, com os números. Infelizmente, poucos, muito poucos pesquisadores da



história da educação brasileira, como pudemos constatar, têm sido instigados a enfrentar os desafios postos neste campo. A primeira consequência disso é, sem dúvida, o fato de continuarmos praticamente desconhecendo o processo de escolarização no Brasil na parte relativa aos "números da educação". A segunda, tão ou mais danosa do que essa, é que continuamos a sustentar nossas análises em dados cuja precariedade desconhecemos ou, mesmo reconhecendo, sistematicamente negligenciamos.

Não cabe uma exposição pormenorizada das razões pelas quais a pesquisa em história da educação no Brasil tenha negligenciado a necessidade de se trabalhar com dados estatísticos. Gostaríamos, no entanto, de levantar três hipóteses. Em primeiro lugar, pensamos estar o próprio percurso histórico da história da educação no País. Conforme o demonstra vários autores, os objetos e as abordagens presentes numa história de clara filiação filosófica ou, até mesmo, sociológica prescindiam de suportes estatísticos para a sua validação.

Em segundo lugar, em consonância com o que acabamos de expressar, parece estar o fato do afastamento de nosso campo de estudo, mesmo nas novas pesquisas em história da educação, da história quantitativa, tida ainda por muitos como história positivista ou algo parecido.

Referindo-se aos processos de mudança pelo qual vem passando a história da educação na Espanha, Guereña e Viñao Frago (1996, p. 9) afirmam que

La Historia de la Educación no podía permanecer ajena a la utilización de métodos cuantitativos, y en particular a la reconstrucción y tratamiento de series estadísticas, para tratar de superar la vieja historia pedagógica. Este recurso a las fuentes estadísticas implicaba un análisis crítico delas mismas, una historia de la estadística escolar.

Este percurso, entre nós, ainda está por ser realizado. Conforme diagnóstico corrente entre os pesquisadores da área, parece que fazer uma "nova história" tem significado um abandono de procedimentos e abordagens, como as quantitativas, agora consideradas como próprias da "velha história".

¹ Em 1982, um grupo de pesquisadoras, ao realizar um estudo sobre a evasão e repetência no Brasil, fazia o seguinte diagnóstico: "O problema dos limites das estatísticas, no caso da educação no Brasil, incide diretamente sobre a falta de confiabilidade dos dados. Nas pesquisas analisadas, dentre aquelas que se utilizam de instrumental estatístico, é recorrente a ressalva quanto à falta de confiança nos dados oficiais; fica claro que as distorções da análise são em grande parte provocadas pela inconsistência dos dados" (Brandão, Baeta, Rocha, 1985, p. 23).

Finalmente, relacionado com os dois aspectos anteriores, parece-nos bastante claro que os objetos de pesquisa produzidos pelos historiadores e a forma como têm sido elaborados no decorrer da investigação têm, de fato, prescindido de uma reflexão mais específica sobre a questão da estatística escolar.

Este diagnóstico, se minimamente verdadeiro, nos mostra, de imediato, o complexo significado de incluir a estatística da educação como um objeto importante em si mesmo e, por outro lado, é imprescindível para a compreensão de várias facetas da história da educação brasileira. No entanto, não é dessa complexidade que vamos tratar neste artigo.

Numa investigação que tem como objeto o *processo de escolarização em Minas Gerais no século 19*,² foi-nos necessário "enfrentar" a questão das estatísticas escolares do período. Com efeito, é impossível estudar o processo de escolarização sem o trabalho sistemático com os números e com as estatísticas escolares. Isto requer, "em primeiro lugar, a reconstrução da rede ou mapa escolar e a determinação das taxas de escolarização" (Guereña, Viñao Frago, 1996, p. 9). Este texto traz alguns dos resultados do esforço empreendido. Como o leitor verá, menos do que resultados conclusivos, apontamos para inúmeras dificuldades e problemas enfrentados no decorrer da investigação e no tratamento dos próprios dados.

Processo de escolarização e estatísticas escolares

Pode-se fazer tudo com as estatísticas,
exceto jurar sobre elas.
Nicolau Sevcenko

Em um artigo recente, numa revista semanal brasileira, o historiador Nicolau Sevcenko chama a atenção para a importância dos números e da estatística neste final de século, ao mesmo tempo em que vincula o crescimento da importância desta "área" a transformações socioculturais muito mais amplas. Dizia ele que:

Com o declínio consecutivo da teologia, da metafísica, das teorias totalizantes e da polarização ideológica, os números vieram preencher o vazio, recuperando

a aura pitagórica e reassumindo a vocação mística de signos com que Deus rege o universo. A nova seita dos neo-pitagóricos pulula por toda parte, erguendo templos e arrastando multidões de fiéis em estado de graça. Seus ícones são as máquinas de calcular, seus maiores instrumentos de conversão são os milagres da tecnologia. Bem-aventurados os que conhecem a técnica, só a eles será revelada a verdade, desde sempre inscrita nos números (Sevcenko, 1997, p. 105).

Aqui, podemos lembrar Jean-Louis Besson (1995, p. 18-19), quando afirma que "as estatísticas não refletem a realidade, refletem o olhar da sociedade sobre si mesma". Nesta perspectiva, a produção das estatísticas está umbilicalmente ligada a uma intencionalidade política e ao poder de intervenção social que confere aos seus manejadores. Daí, o próprio processo de produção carecer de qualquer conotação de neutralidade.

Dois grandes estudiosos da modernidade chamaram a atenção para a importância adquirida pela estatística neste período. Jacques Revel, em seu *A invenção da sociedade* (1989), dedica todo um capítulo à história das estatísticas na França e à importância central que tais conhecimentos tiveram no *conhecimento e produção* do território francês entre os séculos 13 e 19. Também M. Foucault, ao tratar do tema da *governamentalidade*, sublinha a importância do conhecimento estatístico para a "teoria da arte de governar". Afirmava ele que, em primeiro lugar,

... a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século 16 ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial: aparecimento dos aparelhos de governo; em segundo lugar, esteve ligada a um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram a partir do final do século 16 e que adquiriam toda sua importância no século 17: essencialmente o conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi chamado de estatística, isto é, ciência do Estado (Foucault, 1986, p. 285).

No que se refere às estatísticas escolares, os historiadores da educação também têm abordado tais relações. Jean-Noël Luc (1985) sintetiza a importância das estatísticas chamando a atenção para quatro funções básicas, e interdependentes, às

² Trata-se do Projeto Integrado de Pesquisa "Invenção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais – 1830-1940", o qual conta com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

quais elas têm servido: *gerir, reformar, delimitar e comparar*. Referindo-se à produção das estatísticas educacionais na França, Françoise Huguet e Antoine Prost (1987, p. 103) vão afirmar:

Il n'est pas de statistique innocente: les façons de compter son des façons de représenter de réel et donc de le construire. Aussi sont-elles localisées et datées: historiques. En même temps qu'elles décrivent une situation objective, elles témoignent des intentions, des partis-pris de ceux qui les ont élaborées. La statistique de l'enseignement élémentaire donne ainsi à lire tout à la fois l'histoire de cette institution et celle des représentations qu'en privilégiaient ses responsables. D'où aussi ses silences. L'administration compte avec soin les élèves, les écoles et les maîtres, mais non les inspecteurs primaires ou les employés des inspections académiques. D'une certaine manière, les lacunes d'une statistique en sont la signature.

A importância das estatísticas, e nisso concordam quase todos os seus estudiosos e praticantes, está em que ela não apenas é apresentada como um discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ou justificar decisões políticas fundamentais sobre importantes setores da vida social.

Os usuários das estatísticas se apóiam nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustá-los aos fins, como para argumentarem no quadro de um debate. Em todos estes casos, a estatística é uma referência supostamente segura, e é esta legitimidade que lhe dá força (Desrosière, 1995, p. 169).

No mundo moderno, a produção e a utilização da estatística são signos de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. Neste sentido, a estruturação da governabilidade e a capacidade de quantificar estão intimamente relacionadas.

El conocimiento estadístico, como instrumento de una política eficaz, está directamente asociado con el poder de Estado, a la vez la capacidad técnica de sus diversos organismos para elaborar e interpretar, y la voluntad política de vencer las diversas resistencias. La evolución de

las estadísticas y su grado de fiabilidad dependen así estrechamente de la organización administrativa estatal, en particular educativa. La naturaleza de la rúbricas propuestas, el campo mismo de la encuesta, los procedimientos de recolección de datos locales, se modifican progresivamente. Resulta pues necesario indagar las condiciones de producción y publicación de las estadísticas, su proceso (a menudo largo e incluso) de formación y fabricación, en todos sus eslabones, para poder apreciar su realización y eventual fiabilidad, determinando entonces las posibilidades de utilización del producto elaborado (Guereña, 1994, p. 53).

No Brasil, foi no século 19 que se "descobriu" a importância do conhecimento estatístico e a possibilidade de sua utilização na conformação de uma "nação civilizada" e de um povo ordeiro. Segundo Regina Horta Duarte (1995, p. 54),

Ao longo do século, a valorização da importância e utilidade dos saberes estatísticos reafirmou-se. Segundo a *Enciclopédia popular* qualquer povo culto reconhecia "a indeclinável necessidade da estatística" e o aperfeiçoamento desta como um parâmetro infalível para medir o grau de civilização dos países. "Luz brilhante que esclarece o futuro", a estatística fornecia as coordenadas para a implantação de medidas cientificamente deduzidas, que transformariam o Brasil. Entretanto, essa ciência ainda não havia aqui alcançado o bom nível, mostrando-se "deficiente e imperfeitíssima".

Nesta mesma época, outro brasileiro discutia a importância e o lugar da estatística e dos números na educação brasileira. Trata-se de Rui Barbosa que, em 1882, apresentava ao Parlamento Brasileiro seus famosos pareceres sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Neles, todo um capítulo, o primeiro, cujo título é "Estatística e situação do ensino popular", é dedicado ao tema.

Perpassa ao longo do texto uma crítica à utilização dos números, da estatística, para forjar uma visão idealizada, mascarada da realidade educacional brasileira. Esta crítica aparece já na primeira página do parecer por meio de uma referência ao Relatório do Inspetor-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1878, quando esse afirmava que

"de leituras feitas e de notícias dos trabalhos pedagógicos na exposição de Filadélfia, está me parecendo que as narrações do nosso comissário não terão de deixar-nos pesarosos pelo estado de nossa instrução primária" (Barbosa, 1947, p. 7).

Ao longo do texto, Rui critica esse "otimismo", fazendo ver que uma de suas estratégias era a manipulação das estatísticas oficiais, o que acaba por adquirir uma clara conotação política. Relacionando, por exemplo, o crescimento da matrícula com o crescimento da população, Rui chega à conclusão que será preciso esperar nada menos que 799 anos para que toda a população (livre) em idade escolar possa estar matriculada.

Para qualificar de prometedora essa evolução desanimadoramente vagarosa, que deixa entrever para daqui a oito séculos um estado de que várias nações se avizinhavam com uma velocidade progressiva, é necessário olhar a estatística por um só aspecto, a ler os algarismos, sem compreender as suas relações (Barbosa, 1947, p. 17).

Após defender a relatividade dos números e afirmar que "próprios para humilhar o amor próprio à metrópole brasileira são esses algarismos...", Rui avança para o desnudamento de um dos procedimentos que estão no cerne da fragilidade dos argumentos e, por que não, das estatísticas apresentadas pelo Estado brasileiro. Afirmava ele:

Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nesses assuntos, referindo-nos sempre à matrícula ou inscrição escolar, abstenho-nos sistematicamente de falar em frequência. Entretanto, o que nós denominamos inscrição, ou matrícula, para sermos fiéis à realidade, é o que nossos documentos oficiais intitulam de frequência, confundindo vocábulos diferenciados por significações absolutamente distintas; abuso indesculpável e da mais série gravidade, nestas questões, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acerca de noções fundamentais. Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam, é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente medeia uma distância imensa (...)

é graças a esse defeito radical das nossas estatísticas educativa, que se tem nutrido no país uma ilusão de péssimos resultados neste ramo do serviço nacional (Barbosa, 1947, p. 31).

Por outro lado, é preciso considerar que o propósito de Rui é também o de demonstrar, ou, mais que isso, "dar maior relevo" à inferioridade brasileira em relação às outras nações. Não se pode esquecer que este é o primeiro capítulo de uma proposta de "Reforma do Ensino Primário". Era preciso, portanto, convencer os outros parlamentares da necessidade de *reformular*. Assim, apesar da crítica dirigida aos números apresentados pelo poder público, Rui não deixa de os utilizar para dar *visibilidade* aos problemas educacionais brasileiros que, segundo seu ponto de vista, colocam-se como sérios impeditivos ao progresso da nação.

Rui demonstrava ter consciência da fragilidade dos dados com os quais trabalhava e das possíveis críticas que poderia sofrer. Por isso se precavia afirmando que estava utilizando os dados mais "positivos" de que dispunha acerca do estado da instrução primária brasileira, para não se supor que ele estava a "colorir, mediante artificiosas combinações estatísticas" o seu pessimismo (Barbosa, 1947, p. 15; grifos nossos).

Mas, acima de tudo, Rui Barbosa demonstrava ter em comum com muitos outros homens públicos e cientistas de sua época, uma grande crença no papel civilizatório das ciências e, no caso particular de que tratamos aqui, na importância estratégica da estatística escolar no desenvolvimento da escolarização no Brasil.

Antes de mais nada, é óbvio que a estatística escolar nas verdadeiras condições de segurança e clareza impostas a esse serviço pelas exigências da verdade, está por criar neste país, onde, até hoje, os resultados obtidos nesse ramo da administração se ressentem de uma grosseria, de uma obscuridade, de uma confusão, de uma incongruência difíceis de fazer sentir a quem os tenha examinado com a paciência minuciosa com que os esquadrimos. Entretanto, não há progresso inteligente e firme em instrução escolar, que incuta profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis (Barbosa, 1947, p. 34).

Vê-se, pois, que Rui Barbosa, apesar de efetuar uma fundamentada crítica às mazelas da educação nacional e à sua forma aparente, as estatísticas, enfocando tanto o processo de sua produção como sua utilização política, não deixa de reservar à "ciência" estatística um lugar de fundamental importância para o "progresso inteligente e firme" da instrução pública no Brasil. Caberia a ela, inclusive, o papel de desvelamento das mazelas deste ramo do serviço público para o conjunto da população. Mas, para que ela viesse a cumprir esta importante prerrogativa era preciso organizar um verdadeiro serviço de estatística, tarefa ainda por ser iniciada à época.

Com Rui Barbosa irá concordar, à época e nos anos vindouros, boa parte daqueles homens que se ocuparam dos "negócios do interior", pasta à qual estava afeta a instrução pública em quase todas as províncias e, posteriormente, Estados brasileiros.

O processo de escolarização em Minas Gerais no século 19: o que dizem (e ocultam) os números?

Em Minas Gerais, como em boa parte do País, uma das questões mais candentes da história do processo de escolarização refere-se à compreensão da dinâmica de crescimento das cadeiras de instrução pública. Se para alguns temas de pesquisa no século 19, podemos encontrar nos arquivos e bibliotecas um número razoável de fontes, este não é o caso, porém, de dados estatísticos necessários ao estudo do processo de escolarização deste período.

Optamos pelos relatórios dos presidentes de Província, descritos abaixo, pelas seguintes razões: em primeiro lugar, porque neles sabíamos que iríamos encontrar dados razoavelmente organizados sobre a instrução pública; em segundo lugar, pela relativa homogeneidade dos dados apresentados ao longo do período; e, por último, por ser o relatório o momento e o meio de dar visibilidade aos números da instrução, parecendo-nos, portanto, fundamental para entender as formas de utilização e as vontades políticas relacionadas com os dados estatísticos.

Do que se tratam, então, tais documentos? São 69 relatórios no total, divididos da seguinte forma: seis relatórios do Conselho

Geral da Província; 24 falas dirigidas à Assembléia Legislativa Provincial; 19 relatórios de transmissão de administração; três relatórios do Governo Mineiro; dois relatórios do estado da instrução pública na Província; 10 relatórios da Assembléia Legislativa Provincial e dois relatórios da Inspectoria de Instrução Pública.

Basicamente, os presidentes apresentavam estes relatórios por dois motivos: quando precisavam fazer uma espécie de "prestação de contas" à Assembléia Legislativa Provincial, em circunstâncias especiais, como, por exemplo, quando deixavam a Presidência, ou em virtude da reunião anual de abertura da Assembléia. Os relatórios do "estado da instrução pública", em menor número, são relatórios dos chamados diretores-gerais de Instrução Pública, pessoas que tinham por dever fiscalizar este ramo do governo na Província, os quais eram enviados aos presidentes da Província. Muitos relatórios de presidente continham os relatórios dos diretores de Instrução (e de outros diretores) anexados ao final.

O número de páginas dos relatórios varia muito de acordo com seu objetivo, com a época, e, especialmente, com o tempo em que o presidente esteve no cargo. Por exemplo, um presidente que ocupasse o cargo por mais tempo, tendia a apresentar um relatório maior, mais denso, com mais conteúdo e menos preso a detalhes. O que ficasse no cargo menos tempo tendia a apresentar um relatório mais detalhista, preso a questões específicas. Alguns, por exemplo, contam o caso completo de cada prisão e/ou crime realizados no período de vigência de seu mandato. Isto nos leva a pensar que, pelo menos por motivos de aparência, o relatório deveria ter um certo número de páginas.

Os relatórios são basicamente estruturados da seguinte maneira: uma introdução, onde o presidente cumprimenta a Assembléia, fala das dificuldades de governar a Província e exalta a Família Real, além de, geralmente, dar notícias sobre a saúde da mesma; e um desenvolvimento, que estrutura os ramos do serviço público basicamente nos seguintes aspectos: Administração da Fazenda, Administração da Justiça, Cadeias, Empresas, Engenharia, Estradas, Força Pública, Iluminação Pública, Instrução Pública, Jardim Botânico, Legislação Provincial, Limites de Terras,

Obras Públicas, Pontes, Secretaria da Presidência, Segurança Individual, Tipografia Provincial, Tranqüilidade Pública.³

Pudemos observar que, dentro destes subtítulos, alguns tinham uma importância maior, aparecendo com mais frequência e ocupando maior número de páginas, como, por exemplo, Estradas e Pontes, Instrução Pública, Administração da Fazenda. Estes relatórios são uma fonte muito interessante, que dá margem a muitas, muitas pesquisas.

Na pesquisa ficamos atentos a tudo o que dizia respeito à Instrução Pública nos relatórios. Um de nossos objetivos era conseguir produzir uma tabela que nos indicasse a evolução do processo de escolarização ao longo do período estudado. Tais dados são apresentados na Tabela 1. Apenas os dados do ano de 1889 foram conseguidos em um número especial da *Revista do Ensino*, de 1927, dedicada às comemorações do Centenário da Lei da Instrução Pública de 1827.

Tabela 1 – Número de cadeiras providas, matrícula e frequência em Minas Gerais (1826-1889)

Annos	Número de cadeiras providas	Matriculados				Frequentes			
		Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/Cadeiras	Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/Cadeiras
1826	62			1.500	24.1				
1830	75			2.130	28.4				
1831		2.714	138	2.852					
1833	130							3.256	25.0
1838	116								
1839	134			8.000	59.7	5.918	589	6.507	48.5
1840	141			8.000	56.7	5.844	650	6.494	46.0
1841	171			9.000	52.6	6.468	605	7.073	41.3
1844	146					5.234	576	5.810	39.7
1845	130					4.691	569	5.260	40.4
1846								5.953	
1847	82					3.927	687	4.614	56.2
1848	113			6.000	53.0	4.540	781	5.321	47.0
1849	153					4.527	996	5.523	36.0
1850						6.284	799	7.083	
1852	159					6.869	673	7.542	47.4
1854	203					10.706	1.095	11.801	58.1
1856	215	9.386	1.331	10.717	49.8				
1857	220	10.769	292	12.861	58.4			10.417	47.3
1858	247			21.226	85.9			18.099	73.2
1859	245			16.017	65.3			12.235	49.9
1861	268			11.926	44.5				
1862	283	1.668	2.250	12.918	45.6	5.835	1.248	7.083	25.0
1863	356	1.561	3.098	13.659	38.2	6.626	1.138	7.764	21.7
1864	340	11.515	1.747	13.262	39.0	8.102	1.411	9.513	27.9
1868	296			14.083	47.5			8.648	29.2
1869	314			13.428	42.7			6.778	21.5
1870	344			14.667	42.6			8.365	24.3
1871	279			15.620	56.0			9.615	34.4
1872	327			18.450	56.4			10.008	30.6
1873	503			21.182	42.1			11.475	22.8
1874	484			20.706	42.7			11.330	23.5
1875	517			23.319	45.1			12.793	24.7
1876	516			27.104	52.5			13.400	25.9
1877	620			26.074	42.1			14.500	23.3
1878	743	17.912	7.170	25.082	33.7	9.440	4.155	13.595	18.3
1879	756			32.297	42.7			18.331	24.2
1880	791	23.714	9.518	33.232	42.0	11.929	5.488	17.417	23.3
1881	816			35.580	43.6			20.074	24.6
1882	984			39.755	40.4			24.700	25.1
1883	930			41.180	44.2			24.087	25.9
1884	941	26.536	11.287	37.823	40.2	14.212	2.044	16.256	17.2
1885	993	26.611	12.411	39.022	39.0	14.649	7.274	21.923	21.9
1886	1.080								
1889		28.418	15.168	43.586					

³ Estes são os subtítulos que aparecem com mais frequência.

Fonte: Relatórios dos presidentes de Província e Mourão (1959).

À primeira vista, podemos perceber que há falta de muitos dados, especialmente no que se refere ao número de meninos e meninas, ficando, portanto, alguns "buracos" na tabela. Isto sem dúvida compromete em muito uma análise mais apurada do processo de escolarização na província mineira. No entanto, este não é o principal comprometimento. Mesmo os números aí colocados são bastante "suspeitos". A baixíssima confiabilidade dos dados é, ao que nos parece, o maior comprometimento. Dados "redondos" como os 8.000 e 9.000 relativos à matrícula nos anos de 1839 a 1841, e os 6.000 relativos à 1848 são um bom exemplo.

Confirma nossa suspeita a forma como os presidentes de Província ou seus diretores de Instrução afirmam terem sido, os mesmos, produzidos. No relatório de 1839, o presidente Bernardo Jacintho da Veiga afirmava o seguinte, após informar alguns dados:

... e todas tem sido habitualmente frequentadas por 5:918 alumnos, e 589 alumnas; sendo porem muito maior o numero dos matriculados, que se póde *seguramente* calcular em 8:000, à vista dos mappas enviados ao Governo (grifos nossos).

Já no de 1841, afirmava o então presidente Sebastião Barreto Ferreira Pinto:

... Dos mappas, e relações nominaes, que os Delegados e Professores costumão enviar a Secretaria da Presidencia extrahio-se o numero dos discipulos, que habitualmente frequentão cada uma destas Escolas, e a totalidade é de 7073, sendo 6:468 meninos e 605 meninas – *Ve-se porem dos mesmos documentos que o numero dos matriculados não é inferior a 9:000*, sendo já reconhecido que a 4ª parte delles pouco mais ou menos deixa de ter a frequencia habitual em 10 dias em cada mez (grifos nossos).

Em se tratando das escolas particulares, cujos dados simplesmente inexistem, a "invenção" adquire contornos ainda mais marcantes. Veja-se este trecho do relatório do vice-diretor geral Antonio José Ribeiro Bhering, em 22 de fevereiro de 1852, sobre as aulas das escolas particulares:

Não tenho dados officiais, que me instrução sobre o numero das Aulas particulares de Instrucção primaria, por que os Delegados não tem podido obter informações

exactas á respeito. Mas pelas informações particulares, que me tem chegado, e pelo conhecimento peculiar de algumas localidades, entendo que o numero das aulas particulares é extraordinario, e por isso mui avultado o numero de alumnos que as frequentão. (...) *Por tanto tenho calculado sem medo de errar*, que pelo menos 6,733 dous terços do numero acima frequentão as aulas particulares. Temos por tanto o numero de todos os meninos de um, e outro sexo, que se applicão ás primeiras letras, em Aulas publicas, e particulares – 16,847, incluidos neste numero os 453, que se applicão aos estudos intermedios (grifos nossos).

Podemos começar a perceber como os números eram produzidos com grande dose de aleatoriedade, ou eram claramente "inventados", mas apresentados como se tivesse certeza quase absoluta de que refletiam a realidade. Aqui se aplica, parece-nos, de forma cabal a afirmativa de Besson (1995) segundo a qual "este é o esquema da observação estatística, que é um processo de produção dos 'fatos'. A cada estágio vemos que a dificuldade provém de que os 'fatos' observados nunca são a 'realidade verdadeira', mas uma certa imagem desta realidade".

No entanto, é preciso observar que essa operação de produção de dados surpreendida por nós e a partir dos relatórios reflete, também, a enorme dificuldade de o Estado ter acesso a processos mais confiáveis de produção dos mesmos. O que observamos é que o processo de produção de dados não confiáveis passava também pelos encarregados, no escalão inferior, pela coleta e organização dos dados sobre a instrução pública, os inspetores. Estes, devido às mais diversas dificuldades (distância da escola, falta de meios de locomoção, estar cuidando de interesses pessoais, dentre outros), tantas vezes reconhecidas pelos gestores da instrução, não inspecionavam as aulas, mandando para a Diretoria de Instrução Pública os números que lhes eram enviados pelos próprios professores.

Percebe-se, portanto, que no centro da produção dos dados não confiáveis está um Estado muito pouco estruturado, o qual não consegue, minimamente, profissionalizar seu corpo de inspetores, fazendo com que seja necessário, quase sempre, tomar como base os dados

produzidos pelos próprios professores. No entanto, os mapas dos professores eram outro fato complicado. Os professores deveriam apresentar ao governo os mapas da matrícula de suas aulas. Só que eles só receberiam os vencimentos (ordenados) se tivessem um número mínimo de alunos, que variava de época para época. Como os inspetores não faziam sempre "visitas-surpresa", os professores (claro!) lançavam nos relatórios um número de alunos freqüentes maior do que a exigência mínima. E só observar o que disse a respeito o presidente Francisco José de Sousa Soares d'Andrea, em 1844:

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos, são obrigados os chefes de familia a mandarem seus filhos ás escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos, e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de individuos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e poem-lhes os dias de frequencia que bem lhes parece. Estes mappas vão ás mãos dos delegados, que, em não sendo activos e capazes de surprenderem uma



ou outra escola para lhes compararem o numero de discipulos dos mappas com os que effectivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, e quando outras rasões não tenham, só por não perderem o pobre do mestre de escola, que é pai de familia, dão os mappas por exactos, o governo manda pagar, e a lei fica illudida.

Portanto, o "drible" que os professores davam na lei não passava despercebido ao governo, apenas ele não encontrava um meio eficaz de controlá-los. Era também, de certa forma, necessário que se acreditasse nos relatórios e mapas dos professores, já que os presidentes tinham que dar conta dos números da instrução. Apresentá-los era, também, uma forma de estar apresentando seu próprio desempenho como presidente e uma justificativa para o significativo investimento financeiro que era feito na instrução pública. Este entrelaçamento aparece, e pode ser observado, por exemplo, no relatório do presidente Olegario Herculano d'Aquino e Castro, em 13 de abril de 1885:

Com uma população superior a 2:500,000 habitantes, verifica-se que a frequencia escolar na provincia não ascende a 25.000 alumnos.

Há 1.477 escolas para ambos os sexos; achão-se providas 972 cadeiras, sendo do 1º. grau 712 e do 2º. 260; com o serviço da instrução gasta a provincia 1,026:523\$333, quasi um terço de suas crescidas rendas, e, entretanto, não satisfazem os resultados colhidos.

Mesmo assim, o investimento financeiro era considerável. Portanto, às vésperas da Proclamação da República, a Província de Minas Gerais, uma das mais significativas no Império, apresentava um número de alunos inferior a 1% em relação a seu número total de habitantes.

Segundo os anexos do relatório do Inspetor da "Meza das Rendas", Affonso Celso d'Assiz Figueiredo, ao vice-presidente da Província, coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 16 de julho de 1862, o maior gasto da maioria dos municípios do sul e do norte da Província entre 1850 e 1860 foi com a instrução pública. Para citar apenas dois exemplos, a receita da cidade de Três Pontas atingiu um total de 18:465\$928, sendo que apenas com a Instrução Pública foram gastos 12:816\$412, ou seja, 69,4% do total.

O segundo maior gasto desta cidade foi com a cadeia pública, 3:061\$306. A receita da cidade de Conceição atingiu um total de 57:102\$590, sendo que com a Instrução foram gastos 44:615\$610 (78,13% do total). O segundo maior gasto foi com a Matriz da cidade, 4:000\$000.⁴

Em termos mais específicos, queremos chamar a atenção para os três elementos centrais da tabela: a matrícula, a frequência e a relação entre estas duas variáveis. No que se refere à matrícula, chama atenção, em primeiro lugar, o crescimento contínuo, apesar de não linear, do número de crianças matriculadas nas cadeiras de instrução pública primária em Minas Gerais no período imperial. Há, como se pode notar, recuos sazonais no incremento da matrícula, mas isto não invalida a tendência fundamental que é de crescimento contínuo ao longo do período em questão. Em termos gerais, tomando-se como referência os anos de 1831 e 1889, temos que a matrícula nas cadeiras de instrução pública primária aumentou 15,28 vezes.

É preciso, no entanto, observar a diferença marcante entre o crescimento da matrícula dos meninos e das meninas. Enquanto a matrícula dos primeiros multiplicou-se por 10,5 vezes, a das meninas multiplicou-se por 110 vezes, com um crescimento mais de 10 vezes maior que os primeiros no mesmo período. Pode-se argumentar, e com razão, que o ponto de partida das meninas, com apenas 138 matrículas no ano de 1831, em muito contribui para o fenômeno. Entretanto, parece-nos que este fato revela, também, ao longo do período, um crescimento da importância da educação escolar na Província e, mais ainda, uma crescente tomada de consciência para com a educação das meninas, com a conseqüente criação de (algumas) condições para que a mesma se efetivasse.

Sobre os dados a respeito da frequência, é preciso que se diga, em primeiro lugar, que os mesmos são os menos confiáveis do conjunto, conforme já chamamos a atenção anteriormente. Eles são os que mais estão sujeitos a erros e a fraudes das mais diversas naturezas. Por isso mesmo, é preciso que se duvide dos dados relativos à frequência, sobretudo aqueles apresentados até o ano de 1859: nada encontramos que corrobore com a idéia de uma frequência tão alta no período (entre 76,4% e 88,7%). Nesses mesmos termos, só que

em sentido contrário, não encontramos razões que justificassem a grande queda da frequência no ano de 1884, determinada, sobretudo, pela diminuição acentuada, ao que tudo indica, da frequência das meninas naquele ano. Talvez seja mais verdadeira uma taxa de frequência em torno de 50% e 60%, conforme aquela apresentada no período de 1862 a 1885. De todo modo, esta é uma taxa de frequência muito baixa se se considera todas as "facilidades" legais para a obtenção da mesma: em certos momentos, a criança pode ficar até 3 meses sem comparecer à escola e continuar sendo considerada freqüente.

Há, aqui, também, uma marcante diferença entre meninos e meninas. De uma forma geral, pode-se observar que enquanto o número de meninos considerados freqüentes aumentou 2,47 vezes entre 1839 e 1885, o número de meninas aumentou 12,34 vezes no mesmo período. No entanto, de novo, os números são enganadores. Conforme já dissemos, é muito pouco provável que a taxa de frequência no ano de 1839 seja mesmo de 81,3% dos meninos e das meninas matriculadas. É, sobretudo, de se duvidar que 5.918 meninos tenham freqüentado as cadeiras de instrução pública primária naquele ano, cujo número total de matriculados foi apurado (sabe-se lá como!) em 8 mil. Como nossas contas tomam, para o caso da frequência, o ano de 1839 como ponto de partida, é provável que ao longo do período a frequência dos meninos tenha aumentado mais do que 2,47 vezes.

Para que possamos compreender mais precisamente o processo de escolarização na Província seria preciso comparar, ainda, o número de alunos com o número da população total, ou, mais especificamente, com a população em idade escolar. Reside aqui um dos nossos grandes problemas.

Em primeiro lugar, não temos dados sobre toda a população durante todo o período, mas temos alguns. Segundo Martins (1990, p. 15-16), o censo que aconteceu em Minas entre 1833 e 1835 apontou mapas da população de 330 distritos, ou seja, 79,6% do total. Apesar de ter sido um censo "complicado" por vários motivos, ele aponta um número de almas pelo qual podemos ter uma "base" do número total da população. Segundo, ainda, Martins, Minas possuía, em 1833, uma população total de 624.617 almas.

⁴ Aqui, escolhemos a título de exemplo uma cidade do sul (Três Pontas) e uma cidade do norte da Província (Conceição). Foram as cidades que mais investiram em instrução pública naquele ano (1862). É preciso investigar mais a respeito do financiamento da instrução na Província.

Como apenas a população livre poderia ir à escola, este número cai para 416.315 pessoas. Pela tabela, podemos ver que em 1833 havia um total de 3.256 alunos freqüentes em 130 cadeiras providas. O que resulta em, aproximadamente, 8 alunos freqüentes por mil habitantes livres.

Para a segunda metade do século, temos no trabalho de Martins e Paiva (1983) alguns dados sobre a população retirados do recenseamento de 1872/1873. Segundo as pesquisadoras, em 1872 a população livre era de 1.669.276 almas. Em 1872 haviam 18.450 alunos matriculados e 10.008 freqüentes em 327 escolas, o que resulta em aproximadamente 11 alunos matriculados e 6 freqüentes por mil habitantes.

Em segundo lugar, inexistem dados sobre a população em idade escolar. Na verdade, a própria expressão "idade escolar" é de difícil aplicação para o período

já que não apenas há uma grande variação das idades em que a criança deve ser enviada à escola, mas também porque um número elevado de escolares estão acima ou abaixo das idades regulamentares.

Finalmente, gostaríamos de chamar a atenção para algumas mudanças significativas que ocorreram na forma de apresentação dos dados estatísticos nos relatórios analisados. Até o final dos anos 70 os dados eram apresentados de tal forma que não permitiam a comparação com os anos anteriores. É no relatório de 1879 que aparece, pela primeira vez, uma tabela, apresentada abaixo, que permite a comparação da situação do ano de 1878 com aqueles dos últimos 10 anos. A idéia de comparação é claramente apresentada pelo presidente quando afirma que "pelo quadro organizado (...), vê-se qual foi o desenvolvimento da instrução primária no último decênio".

Tabela 2 – Número de cadeiras, de matrículas e freqüência das escolas públicas (1868-1877)

Annos	Cadeiras existentes	Ditas providas	Ditas vagas	Alunos matriculados	Ditos freqüentes	Ditos promptos
1868	372	296	76	14.083	8.648	607
1869	385	314	71	13.428	6.778	550
1870	414	344	70	14.667	8.365	454
1871	470	279	191	15.620	9.615	
1872	558	327	231	18.450	10.008	864
1873	633	503	130	21.182	11.475	825
1874	651	484	167	20.706	11.330	970
1875	705	517	188	23.319	12.793	1.921
1876	768	616	152	27.104	15.400	1.502
1877	829	620	209	26.074	14.500	1.281

Fonte: Relatórios do Governo Mineiro, de transmissão de administração (1878).

A idéia de comparação, no entanto, é apenas a faceta inicial de uma operação muito maior dos gestores baseada nos números. Estes estão no centro das decisões, das avaliações sobre o realizado e aquilo que não foi possível ser feito, das justificativas orçamentárias a respeito do aumento ou da diminuição dos montantes a serem aplicados na instrução. Reveladores das mazelas do passado, os números servem também, quando manejados pelos detentores do poder de Estado, para projetar e vislumbrar uma situação nova no futuro. Conforme afirmava Jean-Noël Luc, citado anteriormente, é preciso *contar* para *gerir*, *reformular*, *delimitar* e *comparar*.

Na verdade, ao que tudo indica, uma preocupação mais explícita com a organização e apresentação dos dados estatísticos sobre a Província, incluindo a instrução pública, parece tomar corpo a partir de 1855 quando, pela primeira vez, uma Lei Provincial, a de nº 718, autorizou o gasto de 10 contos de réis com a estatística da Província. Em 1863, dois cidadãos, baseados nesta lei, solicitam da Província o apoio financeiro para confeccionarem um *Diccionario historico, estatistico, topographico e descritivo da Provincia de Minas Gerais*. Essa tendência é reforçada e, de certa forma, o serviço de estatística é estruturado como uma faceta importante

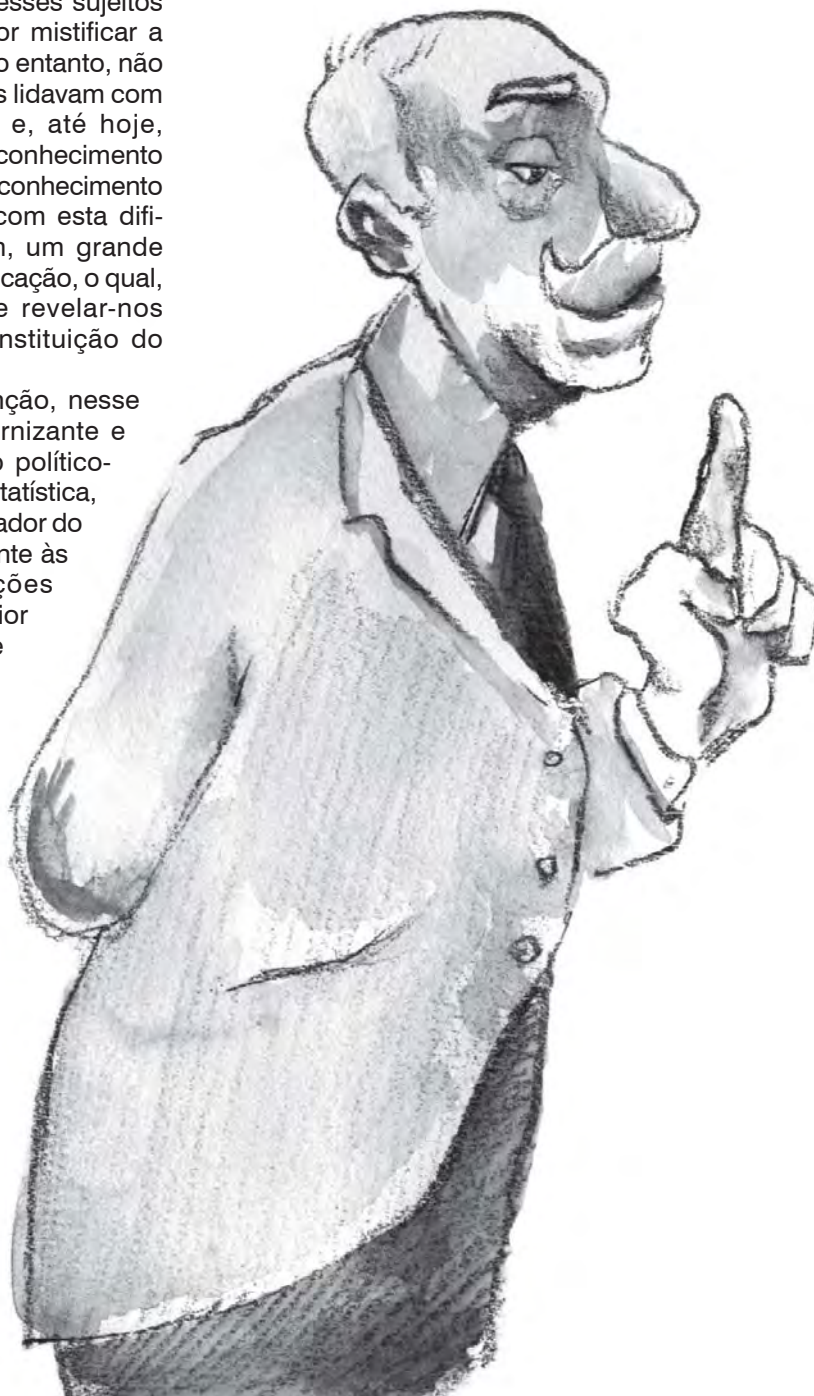
do Estado Mineiro em 1872, quando, para fazer frente às necessidades de realização do recenseamento, cria-se a Diretoria de Estatística da Província.

O que pudemos detectar é que, em Minas Gerais, ao longo do período estudado e, mesmo, posteriormente, nas primeiras décadas deste século, muitos gestores do público vão reclamar da ausência de bases estatísticas confiáveis sobre as quais eles pudessem desenvolver diagnósticos, definir prioridades e traçar metas de ação. É evidente que boa parte desses sujeitos acabaram, eles também, por mistificar a importância da estatística. No entanto, não parece restar dúvida que eles lidavam com uma dificuldade concreta e, até hoje, desafiadora para o melhor conhecimento da realidade educacional. O conhecimento das formas como lidaram com esta dificuldade, são, elas também, um grande desafio para a história da educação, o qual, uma vez enfrentado, pode revelar-nos importantes facetas da constituição do campo pedagógico.

Cumpra chamar a atenção, nesse sentido, para a face modernizante e racionalizadora do discurso político-pedagógico em relação à estatística, bem como o caráter conformador do campo pedagógico subjacente às práticas e às representações erigidas a partir (e no interior mesmo) desse discurso. Este aspecto que, sem dúvida, merece ser melhor estudado, chama nossa atenção, também, para a relação da educação com outros campos do conhecimento e para as estratégias de apropriação e divulgação do conhecimento utilizadas pelos agentes e profissionais da educação no enfrentamento dos problemas diagnosticados.

As análises apresentadas neste texto apontam a necessidade de darmos continuidade às investigações sobre a utilização da estatística na educação brasileira e mineira, pois percebemos que de fato ela constituiu-se como um dos instrumentos mais importantes no processo de

construção de uma visibilidade e de produção do campo da educação no final do século 19 e início do século 20. Por último, faz-se necessário apontar as inúmeras possibilidades de investigar esse tema e as fontes utilizadas, tanto pelo seu volume quanto pela riqueza de seu conteúdo, os quais deveriam ser melhores aproveitados e divulgados pelas pesquisas em história da educação.



Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Jane. *Mulher e educação : a paixão pelo possível*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública. In: OBRAS completas de Rui Barbosa, v. 10, t. 1. Rio de Janeiro : Ministério da Educação e da Saúde, 1947.
- BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo : Ed. Unesp, 1995.
- BORGES, Vera Lúcia Abrão. *A ideologia do caráter nacional da educação em Minas : Revista do Ensino (1925-1929)*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A. M. B., ROCHA, A. D. C. *A escola em questão : evasão e repetência no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1985.
- BRIAND, J. P. et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19-20 siècles*. Paris : Annuaire Statistique, 1987.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- _____. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). *Cadernos ANPEd*, Belo Horizonte, n. 7, p. 41-60, dez. 1994.
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia-luz : um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *História cultural : entre práticas e representações*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990.
- _____. A história hoje : dúvidas, desafios, propostas. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas e leituras*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996. p. 75-107: Do livro à leitura.
- _____. *Práticas e leituras*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996. p. 229-255: A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier.
- DESROSIÈRE, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo : Ed. Unesp, 1995.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *O trabalho de ensinar : pedagogia para a professora*. Belo Horizonte, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses : espetáculos de circo e teatro de Minas Gerais no século 19*. Campinas : Ed. Unicamp, 1995.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios : forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. São Paulo, 1996. 362 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo : Edusp/FDE, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.
- GLENISON, Jean. *Iniciação dos estudos históricos*. 5. ed. São Paulo : Bertrand Brasil, 1986.
- GUEREÑA, Jean-Louis. La estadística escolar. In: GUEREÑA, Jean-Louis et al. *História de la educación en la España contemporánea* : diez años de investigación. Madri : Cide, 1994.
- GUEREÑA, Jean-Louis, VIÑAO FRAGO, Antonio. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona : EUB, 1996.
- HUGUET, Françoise, PROST, Antoine. Statistiques de l'enseignement élémentaire (1829-1985). In: BRIAND, J. P. et al. *L'enseignement primaire et ses extensions 19-20 siècles*. Paris : Annuaire Statistique, 1987.
- LUC, Jean-Noël. *La statistique de l'enseignement primaire 19-20 siècles*. Paris : Economica, 1985.
- MARTINS, Maria do Carmo Salazar. Revisitando a Província : comarcas, termos, distritos e população de Minas Gerais em 1833-35. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 5. *Anais...* Belo Horizonte : Cedeplar/UFMG, 1990. p. 13-29.
- MARTINS, Maria do Carmo Salazar, PAIVA, Clotilde Andrade. Revisão crítica do recenseamento de 1872. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 2. *Anais...* Belo Horizonte : Cedeplar Face/UFMG, 1983.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte : Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, v. 5, p. 7-64, set. 1993.
- PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola no ensino público de Minas Gerais : a Escola de Aperfeiçoamento*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RELATÓRIOS do Governo Mineiro, de transmissão de administração. Belo Horizonte : Arquivo Público Mineiro, 1828-1889.
- REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.
- SEVCENKO, Nicolau. A fantástica arte dos números. *Carta Capital*, São Paulo, v. 3, n. 63, p. 105, dez. 1997.

Recebido em 29 de março de 1999.

Luciano Mendes de Faria Filho, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fernanda M. Resende é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Abstract

This text aims to present some of the results of an investigation carried out with the objective of analyzing the learning process in Minas Gerais in the 19 century through discussing the issue of schooling statistics, examining the out-put process with subsequent presentation of these results. Initially, we went through a reflection about the relevance of a research on the history of education to incorporate the schooling statistics as one of its objectives and later on, we presented and analyzed the data on learning process in the Province of Minas Gerais in the 19 century.

Keywords: history of education; schooling statistics; learning process; 19 Century.

A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso*

Euzi Rodrigues Moraes

Palavras-chave: educação presencial e a distância; formação continuada dos professores no trabalho; competência leitora e escritora; interdisciplinaridade; integração entre teoria e prática.



* Agradecemos à Aracruz Celulose S.A., pela sua sensibilidade ao patrocinar o Projeto Formar, às professoras do Grupo 14, por terem colocado à disposição da autora o produto de seu trabalho, e aos professores Gilson Sarmiento, Liney Lucas e Wanir Azarany de Almeida, pela leitura detida do texto e por seus comentários.

Introdução

Este estudo tem como objeto o conjunto de relatórios produzidos por um grupo de professores da rede pública capixaba, que participaram do Projeto Formar no período de setembro de 1997 a dezembro de 1998. O Projeto, de iniciativa e patrocínio da empresa brasileira Aracruz Celulose S.A., é desenvolvido pela Rede Interdisciplinar de Educação (Ried), com sede em Vitória. São também parceiros no Projeto, através de suas Secretarias de Educação, os municípios de Aracruz, Ibirapu, São Mateus, Conceição da Barra e Pedro Canário, todos no norte do Espírito Santo. Além desses, participou do Projeto, durante o período relatado, o município de João Neiva. Esses são os municípios capixabas onde atua a Aracruz.

A adesão ao Projeto Formar é voluntária. Professoras e professores, alcançados pela divulgação da proposta de formação no trabalho que lhes é oferecida gratuitamente, inscrevem-se e organizam-se em grupos de estudo de, no mínimo, cinco e, no máximo, dez pessoas. Como grupo, desenvolvem um trabalho coletivo de leitura e escrita de textos, em diálogo permanente a distância e em presença com a equipe coordenadora do Projeto, integrada por nove professores: sete professores universitários, um psicólogo e uma musicóloga.

No período acima citado, 60 grupos de estudo, abrangendo aproximadamente 600 professores, participaram do projeto. Dentre eles, o Grupo de Estudo 14, focalizado nesse estudo.

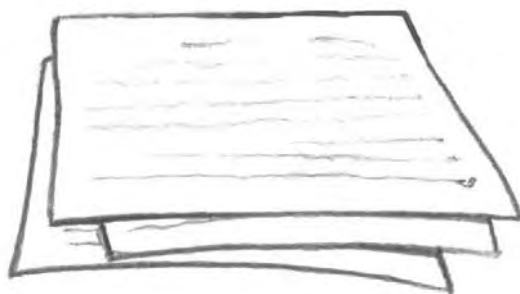
O diálogo a distância entre os professores-formadores e os professores-em-formação foi intermediado por coordenadoras regionais e se concretizou através de um contínuo vai-e-vem de textos selecionados/produzidos/traduzidos pela equipe coordenadora e encaminhados aos grupos de estudo. Durante suas reuniões semanais, com duração de três horas, os grupos discutem as idéias do texto e encaminham à coordenação do projeto um relatório mensal. Esse relatório consta de uma síntese do texto em estudo, um relato das discussões em grupo e uma descrição/análise das atividades práticas de sala de aula.

Leitura e escrita são, portanto, o eixo do Projeto. Mas o trabalho dos professores não se restringe ao debate teórico.

Focaliza os relatórios de estudo produzidos de setembro de 1997 a outubro de 1998 por um grupo de 11 professores de escola pública que aderiram voluntariamente ao Projeto Formar, de formação continuada de professores no trabalho patrocinado pela Aracruz Celulose S.A., em parceria com cinco municípios do Espírito Santo e a Rede Interdisciplinar de Educação, com sede em Vitória. O objetivo do Projeto é examinar o desenvolvimento da competência dos professores na condição de leitores e escritores durante o período, como resultado de atividades teórico-práticas presenciais e a distância. O desempenho do grupo mostra uma variação ao longo de uma hierarquia que começa em \emptyset , isto é, um texto que copia literalmente o original, e aproxima-se da escrita autônoma com uma compreensão mais clara do material lido. Esse movimento é marcado por avanços e retrocessos, revelando uma correlação entre melhoria do conteúdo do relatório e emergência de problemas gramaticais o que, aparentemente, é um estágio obrigatório no desenvolvimento da competência comunicativa, via escrita.



O projeto tem um sério compromisso com os resultados práticos da ação dos professores em suas salas de aula. Por isso, espera-se que o estudo e o debate que se desencadeiam nas reuniões semanais se traduzam em experiências pedagógicas que ajudem a mudar as atitudes e as práticas dos professores. O Projeto tem, portanto, uma preocupação teórico-prática.



Considerando que a oportunidade de inscrição foi aberta a todos e a escolha do Grupo 14 não se baseou em nenhum traço particular do grupo, podemos supor que estamos diante de um grupo

de professores que apresentam as características gerais dos participantes do Projeto.

O diálogo em presença ocorre nos encontros regionais realizados na sede dos municípios. É quando professores-formadores e professores-em-formação sentam-se lado a lado, fazendo juntos as tarefas propostas pelo Projeto e as que emergem no decorrer do processo: lêem, escrevem, elaboram sínteses e relatos de discussão, planejam, avaliam juntos. As próprias aulas ministradas pelos professores-formadores tornam-se exemplos de práticas pedagógicas e objetos de discussão e crítica. O Projeto Formar é, portanto, um diálogo permanente em rede, um modelo de formação a distância e em presença.

Este estudo é parte da avaliação do Projeto no período mencionado. Anunciada aos grupos a intenção de realizá-lo, ele foi aclamado com entusiasmo pelos professores: outra vez a adesão foi voluntária. Como eram muitos os interessados, decidiu-se que os grupos deveriam manifestar seu interesse por escrito à coordenação do Projeto. O primeiro a inscrever-se seria o escolhido. Recebemos, dentro do prazo previsto, apenas quatro inscrições. O Grupo 14 estava entre elas. Foi o primeiro a chegar e, portanto, o selecionado. (A diferença entre o número de manifestações orais dos professores e o número de inscrições efetivadas mostra, talvez, a rejeição à comunicação escrita que predomina não só entre os professores, mas na sociedade em geral).

Esse interesse, manifestado por um número significativo de grupos, é um indicador do compromisso daqueles professores com o seu aperfeiçoamento profissional e de sua percepção aguçada da necessidade de educação permanente, principalmente na sociedade moderna, em que o conhecimento se torna o valor maior.

Objetivos do estudo de caso

1. Verificar a evolução do desempenho do grupo de estudo em relação às seguintes categorias: a) capacidade de entender as idéias do texto em estudo e sintetizá-las em um texto inteligível, autônomo, de autoria do grupo; b) capacidade de redigir com estrutura textual, estrutura frasal e pontuação/acentuação adequadas; c) capacidade de fazer a revisão do texto após digitação, e corrigir possíveis erros; d) capacidade de estabelecer a necessária referência dos textos em estudo e a identificação do grupo.

2. Fornecer ao grupo de estudo subsídios para o aperfeiçoamento de seu desempenho.

3. Inferir um possível progresso dos grupos de estudo participantes do Projeto, em geral.

Metodologia adotada

1. Análise longitudinal do trabalho escrito, desenvolvido pelo grupo nos seus relatórios mensais de estudo.

2. Leitura dos comentários produzidos pelos professores-formadores, tanto os apostos ao corpo dos relatórios quanto os encaminhados em textos à parte. Esse material foi usado como referência e, quando julgado oportuno, para triangulação (auto-avaliação do grupo x avaliação do professor-formador responsável pelo comentário x avaliação da autora deste estudo).

3. Discussão dos resultados da análise em sessão de estudos, reunindo os membros do grupo, a autora deste trabalho e membros da Coordenação do Projeto no distrito onde residem os professores.

Características gerais do trabalho produzido pelo grupo

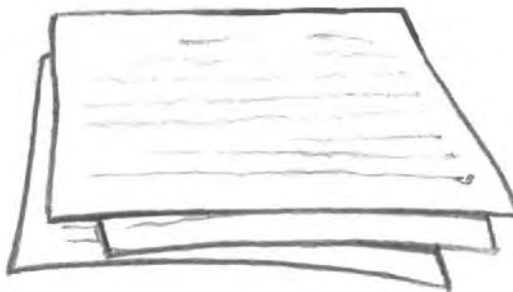
Os relatórios do grupo foram sempre apresentados na forma de textos digitados, e sua organização gráfica buscou persistentemente a clareza e um visual agradável. Sistemáticamente, o grupo manteve uma folha de rosto contendo o nome do projeto, um título referente ao tema em estudo, o número do grupo, o nome do município em que está sediado, o mês e ano do relatório e os nomes da coordenadora regional e da coordenadora do grupo, que esteve à frente do trabalho durante todo o período. No primeiro relatório constava também uma relação dos nomes dos integrantes.

O grupo iniciou sua participação no projeto com nove professores. No mês seguinte, ganhou mais dois membros, totalizando 11, número que se manteve durante os catorze meses de estudo.

O nível geral de desempenho do grupo é de médio para bom. Tem um perfil de grupo responsável, trabalhador e interessado em crescer profissionalmente. Além disso, antecipando-se ao Projeto Formar, já vinha desenvolvendo um trabalho coletivo, em que discutia sua prática e trocava idéias sobre os temas teóricos que emergiam na literatura educacional. Sente-se que o Grupo 14 tem certa intimidade com o discurso pedagógico considerado progressista. Talvez por essa razão o grupo se posicione vez por outra e se auto-avale com frequência.

Análise dos relatórios de estudo

Este estudo utiliza a tipologia de textos proposta no *Relatório de atividades do Projeto Formar 1997-1998*, criada a partir da análise comparativa dos relatórios mensais dos grupos. Nessa tipologia, ainda sujeita à revisão, percebe-se que, no início do Projeto, os professores ou não interagem com o texto em estudo ou interagem pouco. Seus relatórios, portanto, não relatavam: ou eram cópias do texto lido ou



discursos alienados. A tipologia tenta mostrar um quadro de evolução que passa por diversos estágios até chegar ao "texto-autoria", em que os professores assumem-se como autores, produzindo um texto próprio. Segue-se a definição dos tipos de textos-síntese ou relatos de discussão encontrados:

a) "Texto-cópia": reproduz o texto original em estudo, sem entendê-lo.

b) "Texto-imitação": resulta da intromissão do autor no sistema da língua escrita, sem conhecê-lo bem, gerando um arremedo de escrita de baixa inteligibilidade.

c) "Texto-discurso alienado": afasta-se do original lido, concentrando-se em outros temas.

d) "Texto-lamento": afasta-se do original lido e se refugia no sentimento de frustração profissional.

e) "Texto-colagem": feito de pedaços do original, copiados na íntegra ou disfarçados através de pequenas alterações no vocabulário ou na estrutura das frases sem, contudo, produzir significado.

f) "Texto-colcha-de-retalhos": texto retalhado em muitos parágrafos curtos e não interligados pelo sentido.

g) "Texto-montagem": feito de pedaços do original, que se articulam de forma a produzir significado.

h) "Texto-autoria": texto novo, criado pelo grupo, com identidade própria, que retrata o conteúdo do texto em estudo, sem copiar sua forma.

Dados utilizados neste estudo

Foram examinados dez relatórios, totalizando 45 páginas escritas, 10 comentários produzidos pelos professores-formadores e 31 trabalhos de alunos, entre desenhos e textos individuais ou coletivos. Os trabalhos dos alunos foram anexados aos relatórios mensais do grupo, como exemplos dos resultados da aula prática desenvolvida a partir do estudo em grupo.

Os temas de estudo propostos foram os seguintes: "Concepções filosóficas da educação", "A formação do professor", "Educação e cidadania", "A dimensão psicológica

do ensino-aprendizagem", "Linguagem e currículo", "Artes e educação", "Avaliação, Desenvolvimento Sustentável". Os textos discutidos e relatados durante o período estão relacionados com as referências bibliográficas ao final deste estudo. O Texto 5 e o conjunto de textos de números 19, 20, 21 e 22 serviram como subsídios a uma proposta de trabalho prático em sala de aula. O tema da aula, em ambos os casos, foi "Água". Os textos foram encaminhados nos meses de abril e outubro, respectivamente, propiciando uma análise da evolução dos grupos em sua capacidade de planejar e dar aulas. Além da autora deste estudo, os professores-formadores, Marcos Moraes, Angela Calazans e Edna Oliveira, são também responsáveis pela leitura e apreciação dos relatórios do Grupo 14, no período em estudo, assim como pela elaboração dos comentários encaminhados ao grupo.

Focos de análise

1. Capacidade de entender as idéias do texto em estudo e sintetizá-lo em um texto inteligível, autônomo, de autoria do grupo.

Embora já revelasse alguma autonomia em seus primeiros escritos, esta é uma área em que o Grupo 14 mostrou avanço. Os comentários iniciais dos professores-formadores alertavam para o risco da cópia mecânica do texto em estudo em lugar de uma discussão independente das idéias, descolada de sua organização formal. Esse alerta tinha seus motivos. No início do período, o grupo ou ocupava espaços significativos do relatório com o "texto-lamento" que, no fundo, é a repetição de um discurso corrente nas escolas, ou se mantinha ainda um pouco preso ao texto estudado, produzindo um "texto-cópia".

- Exemplo de "texto-lamento":

O dia integrado é perfeito para o primeiro mundo onde o poder público não tem medo do homem consciente de seu papel e seus direitos.

Achamos a idéia do dia integrado perfeito, mas bem distante de nossa realidade onde cidadão consciente é problema para os "políticos" que fazem da máquina administrativa um meio de garantir a sua velhice e a de seus amigos.

A nós é cobrado muito, exigido que se ensine a construção do conhecimento em um tempo extremamente pequeno com um currículo intenso... Com isso o professor fica desorientado, inseguro e assustado.

Só que em nosso país é exigido demais do professor e dado pouco valor ao mesmo.

O ambiente físico é precário, as salas de aula em péssimas condições, principalmente as da zona rural.

O material didático é de baixo nível, os livros didáticos são seqüências de repetições.

A maioria das crianças vão à escola para merendarem, as condições de vida são precárias. Enfim, a condição social brasileira não oferece nenhuma ajuda para a realização do dia integrado (Relatório de estudo do Texto 1).

O texto acima é mais do que um lamento. É uma crítica à administração do sistema educacional brasileiro. O texto em estudo foi o estopim. A postura crítica desencadeada representa, como se sabe, uma atitude generalizada de uma parcela significativa do magistério público. Em 46 linhas do relatório de leitura e discussão do texto do mês, o grupo dedicou mais de 50% a esse discurso. Na verdade, o texto encaminhado para estudo em grupo não foi discutido, e o diálogo com os autores não aconteceu.

- Exemplo de "texto-cópia":

A filosofia nos faz perceber a realidade de uma forma diferente, de uma forma crítica. Para que isso possa acontecer, a nossa consciência precisa evoluir. Para filosofar, precisamos de uma consciência crítica e, para chegarmos a ela, precisamos antes, passar por outras consciências" (Relatório de estudo do Texto 3).

E o relato prossegue numa seqüência de definições de "consciência mágica", "consciência ingênua", "consciência fanatizada", "consciência crítica", na ordem em que aparecem no texto original, como se fossem definições dadas em resposta a perguntas pré-fabricadas. Não há relato da discussão possivelmente desencadeada no grupo nem uma reflexão crítica sobre as idéias do texto.

Essa é uma escrita que não vai muito além de um decalque. Daí em diante é a tendência ao decalque que fica na mira de nossa análise. O grupo se coloca de novo em posição defensiva, ante a declarada

impotência dos professores em face da indiferença do sistema público.

A tendência à repetição no lugar da criação leva geralmente o autor de um texto a apegar-se ao texto do outro, copiando-o, o que deixa adormecido seus poderes criativos. Foi o que aconteceu, em parte, com o Grupo 14. Ela reaparece, sob outra forma, no relatório do Texto 2, "O papel do papel". O professor-formador Marcos Moraes, em seus comentários a esse relatório, sugere um estudo comparativo dos relatos produzidos por algumas professoras integrantes do grupo, focalizando aulas ministradas a partir do estudo do texto do mês. Resolvemos fazer essa comparação e concluímos que, basicamente, os planejamentos das aulas tinham a mesma estrutura e eram todos subordinados ao texto lido, isto é: 1) dramatização, 2) debate, 3) gráfico, 4) história do papel, 5) entrega da história escrita e, finalmente, 6) uma canção (ver relatórios de estudo em anexo).

Nota-se também que muitos dos textos produzidos pelas crianças se distanciaram do tema proposto para o mês e seguem a narrativa-padrão da escola: uma história iniciada pela fórmula "era uma vez", explorando a fantasia infantil. Torna-se difícil encarar esses textos como parte integrante das atividades planejadas pelas professoras. Se houve debates durante a aula, argumentações, contribuições dos alunos, não se observam vestígios desses momentos nos seus relatórios. O texto coletivo, transcrito a seguir, é um bom exemplo:

A escola no centro da mata

Era uma vez uma escola que ficava no centro de uma mata, perto de uma lagoa em Três Irmãos de Jequitiba. Nesta escola tinha dois professores, os alunos os chamavam de tio Paulo e tia Paula. Um dia a aluna Layne, na hora do recreio foi com suas amigas até o pé de coco que ficava ali perto da escola, arrancar alguns cocos para beber água. Na volta para a escola encontraram um lindo veado que deram-lhe o nome de Cacá, amarraram o veado com o cipó e voltaram para a escola. Na hora da saída foram encontrar-se com o animal, depois de brincarem bastante resolveram passear na mata, onde se perderam.

Já estava quase anoitecendo e o pai de Layne muito preocupado foi à casa de outros pais a procura de sua filha e

saíram a procura de suas filhas. Layne e suas amigas perceberam que já era noite e saíram a procura de uma toca para passar a noite, logo encontraram uma oca na beira de uma árvore, entraram nela, pois estava um vento muito frio lá fora. Dentro da oca havia um tapete de lã enroliado. Ao abrirem o tapete encontram osso de sapo e muita teia de aranha sacudiram o tapete para limpá-lo e estendê-lo numa área plana, pegaram pedaços de pau para servir de travesseiros. Cansadas adormeceram. Acordaram assustadas com o barulho de animais andando na mata, gato do mato, lagarta e outros animais. Muito cansadas adormeceram de novo.

Ao amanhecer acordaram com seus pais ali, ficaram muito felizes, voltando para casa passaram pela lagoa e viram um pato e uma pata nadando felizes. Cada uma foi para sua casa descansar para ir para escola e contar as aventuras para seus colegas (Relatório de estudo do Texto 2).¹

• O emergir do diálogo com o texto

Mas era apenas o início do Projeto, e o leitor centrado em si mesmo avançou para se tornar um leitor-ouvinte. Os relatórios subsequentes nos apontam avanços que vêm conjugados, isto é, a maior autonomia do texto traz consigo a figura do narrador:

a) As sínteses produzidas pelo grupo começam a retratar as idéias do texto em estudo, sem copiá-lo.

b) O narrador emerge na síntese e ela passa a ser um outro objeto, construído pelo(s) seu(s) autor(es), com base no texto em estudo que é, de fato, retratado em síntese pelo grupo. O texto-síntese começa, então, a ser elaborado apresentando dois ou mais protagonistas: o narrador e o autor cujas idéias estão sendo relatadas, além de outros autores ou protagonistas aos quais as idéias tratadas são associadas. Exemplo:

Segundo a autora, há diferentes tipos de texto para transformar os alunos em bons leitores e escritores. A autora cita alguns relatos da professora Marialva que utiliza várias formas de texto como instrumento de ligação da linguagem e da aprendizagem. A mesma leva os alunos a confrontar e a classificar diferentes materiais escritos, habituando-os a distingui-los. Segundo Liliana Tolchinsky, as crianças, através desses instrumentos, constroem seus próprios conhecimentos.(...)

¹ Não há neste texto qualquer referência à função do papel.

Conforme o depoimento de Marialva, é necessário rever e verificar os erros cometidos nas técnicas usadas em sala de aula, para aperfeiçoamento. A experiência vivida pela professora mostra que, para se trabalhar determinado tema, deve-se obedecer a certos requisitos, abrangendo o grau de conhecimento de cada um (Relatório de estudo do Texto 12).

E o grupo continua, no mesmo relatório:

As páginas 44 e 45 destacam Marialva... Beatriz Cardoso ressalta que um dos possíveis objetivos da escola é criar na própria sala de aula diferentes tipos de língua escrita... A autora, para um maior esclarecimento, cita as idéias de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, etc., etc., etc.

Comparando os relatórios de estudo dos Textos 1, 3 e 12, que acabamos de comentar, percebemos uma evolução do grupo na leitura compreensiva e na construção do "texto-autoria".

No caso do relatório do Texto 1, os autores desviam-se da discussão do texto em estudo, como já apontamos. Além disso, o relatório não tem título, isto é, não indica o texto que lhe deu origem, e inicia-se abruptamente sem nem mesmo contextualizar a expressão "dia integrado" ("O dia integrado é a verdadeira concepção de aprender, criar..."). Os parágrafos são, em geral, frases curtas, sem coesão, três delas iniciando-se com a expressão "O dia integrado", como se fosse uma seqüência de frases declarativas sem conexão formal. Falta unidade ao texto e não há referência aos autores do texto original.

O relatório de estudo do Texto 3 entra no conteúdo do texto, mas é como se fosse uma fotografia do original: repete a sua organização, como já indicamos. O relatório tem título, mas também não tem introdução nem referência aos autores do texto em estudo. A não ser quando tece alguns comentários sobre o Texto 4, um texto complementar, momento em que descamba para o lamento: "Quanto à crítica do Samuel, vemos que ele encara a nova atitude da educação de forma muito ampla, deixando-nos meio receosos... já que não temos apoio para tal".

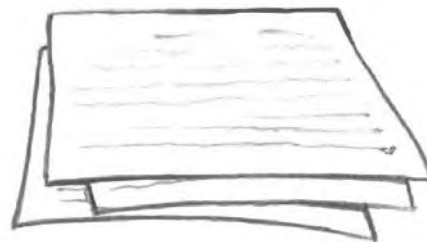
No entanto, o Texto 12 já se encontra no grupo leitores-interlocutores, e o autor do relatório é um escritor-narrador, que faz referências explícitas ao texto original. É verdade que os parágrafos ainda prescindem

de uma organização semântico-formal mais adequada, mas o texto tem cara nova, como mostra o seu início: *Segundo a autora, há diferentes formas de texto para transformar os alunos em bons leitores e escritores.*

É evidente, portanto, que o grupo avançou tanto na compreensão das idéias do texto em estudo como na formulação de sua síntese escrita.

2. Capacidade de redigir, com estrutura textual, estrutura frasal e pontuação/accentuação adequadas.

A estrutura textual, a estrutura frasal e a pontuação/accentuação dos escritos do grupo são pontos que mereceram comentários particularizados a partir do mês de julho, quando os relatórios foram todos assumidos pela autora deste trabalho.



- Estrutura textual

Em geral, a escrita do grupo é clara. Há, no entanto, pontos de estrangulamento do sentido que comprometem a comunicação. Exemplos disso são: a falta de coerência e coesão textuais (Massini-Cagliari, 1997, p. 27; Guimarães, 1987, p. 194-195) e a segmentação inadequada de parágrafos. No caso dos parágrafos, observamos a separação de trechos cujos sentidos se complementam, a agregação de partes do texto que mereceriam destaque, ou então o espaçamento aleatório de frases e períodos curtos. Esses mecanismos quebram a unidade do texto, tanto no conteúdo semântico quanto nos efeitos visuais. Alguns desses problemas se refletem na escrita dos alunos, como veremos a seguir. É o caso de textos em que as idéias não são ordenadas de modo a fazer avançar a argumentação, e cuja organização geral não permite distinguir entre a informação nova e a que já foi dada. Seguem-se os exemplos:

Falta de coerência:

Trechos retirados da mesma fonte, isto é, do relatório de estudo do Texto 6: "É papel da escola, não formar cidadão, mas sim possibilitar a cada criança a construção de saberes indispensáveis... conhecendo todos os valores éticos e morais"; "Mas a democracia permite ao homem o direito de cada um se esconder, se omitir".

Trecho retirado de outra fonte: "Ao citar as razões da marginalização da arte na escola, o autor expõe seus pontos de vista dizendo que a arte é muito mais do que um dom, a arte é um dos vários modos de expressar a inteligência" (Relatório de estudo do Texto 14).

Essa parte do relatório não interpreta com clareza a posição do autor, em relação à arte-dom, nem a posição do grupo. Esses, no entanto, parecem casos isolados. Em geral, o grupo avançou na clareza de seus escritos.

Falta de coesão:

No texto do grupo (Relatório de estudo do Texto 5): "Planejamento: o ato de planejar necessita de tomada de decisões, observando sua finalidade, seus conhecimentos científicos e a forma como ele será elaborado".

A frase é sobre um ato, o de planejar. Confunde-se "ato" com "planejamento". Ficam sem resposta as perguntas: de quem são os conhecimentos científicos? Do ato? Do planejamento? A quem se refere "ele" em "como ele será elaborado"?

- No texto infantil (Relatório de estudo do Texto 19)

Um exemplo de estrutura textual que merece ser analisado é o texto de um aluno da 4ª série (Anexo), que foi encaminhado com o relatório de outubro. O aluno faz um trabalho de fôlego: é um texto longo (21 linhas), com muitas informações. A primeira frase é uma afirmação: "A água é indispensável para nosso organismo". A terceira frase é a repetição literal dessa mesma afirmação. Dez linhas abaixo da primeira frase, o aluno lança uma pergunta: "Sabia que a água é importante para a gente?" No final do texto, ele produz uma frase conclusiva, mostrando que já tem familiaridade com a maneira de terminar um texto. Ele diz: "É por isso que o fumante,

o idoso e a criança, eles não podem ficar sem ingerir bastante líquido". No entanto, essa não é sua última frase. O texto do aluno se encerra com uma pergunta semelhante à da 11ª linha: "Sabe que um corpo humano tem 60% de água e 40% de gordura e proteína?" O grupo de estudo não faz nenhuma análise desses problemas.

Um outro texto que não poderia passar despercebido é o de um aluno da 3ª série (Anexo), que exhibe características bastante típicas de textos da cartilha. Essas características também passaram despercebidas à análise do grupo.

Comparar textos, estudá-los, ter os olhos abertos para a sua estrutura, a coerência e a coesão de suas partes é tão importante quanto olhar sua estrutura frasal e todos os seus acessórios.



Falta de coerência e coesão:

"Vemos também que participando de campanhas não irá acertar o país, por isso tentamos conscientizar nossos alunos da importância do cidadão crítico, conhecedores dos seus direitos e deveres, de sua participação na sociedade" (Relatório de estudo do Texto 6).

No trecho acima, não fica clara a posição do grupo quanto à importância e ao sentido da participação. As referências intratextuais estão também afetadas, prejudicando a coesão do texto. Não está explícito o sujeito de *participar* nem, por consequência, quem, mesmo participando de campanhas, *não irá acertar o país*. Além disso, a palavra *conhecedores* não retoma disso, a palavra *cidadão crítico*, dificultando a apreensão imediata do sentido.

Estruturação do texto em parágrafos:

Ao assumir sua própria escrita, o Grupo 14 se depara com alguns problemas. Dentre eles, a estruturação do texto em parágrafos, como se pode ver no texto-síntese que transcrevemos a seguir. (A numeração dos parágrafos tem o objetivo de facilitar a referência ao texto).

1. As autoras Beatriz Cardoso e Madza Ednir iniciaram seu texto avaliando os métodos avaliatórios empregados nas escolas, onde o professor apenas diagnóstica, constata o "erro" da criança. Avaliar é sempre dar notas.

2. Elas apresentam, então, o exemplo de como a professora Marialva concebe a avaliação, onde faz um levantamento de cada aluno no início do ano para refletir sobre o quê, para quem e como ensinar.

3. Concebem a "avaliação" como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e que deveria ser um instrumento de diálogo entre alunos e professores, ser também para verificar o quanto o aluno já aprendeu e que deveria iniciar durante o processo de ensino e não somente durante a "prova".

4. A partir dessas concepções as autoras colocam a avaliação como precioso instrumento para o professor, oferecendo a ele subsídio para repensar sua prática pedagógica e promover o melhor desempenho do aluno através de um replanejamento.

5. Seguem dizendo que cabe à escola impulsionar o desejo da criança de buscar o conhecimento e ao professor estar atento aos avanços e "retrocessos" do aluno, de acordo com o conhecimento adquirido pelo mesmo.

6. A avaliação deve ser usada para identificar problemas e não como um instrumento de rotulação, como o exemplo da prova apresentado no texto, que simplesmente não oferece desafios à criança, não a estimulando a desenvolver sua compreensão.

7. Em seguida, apresentam o exemplo de um trabalho bem desenvolvido na creche de Itapetininga e observam a falta de comunicação entre a creche e a escola de 1º Grau, que poda o aluno dando atividades que ele já aprendeu, o que desestimula, fugindo assim, do objetivo da escola que é promover um crescimento contínuo (Relatório de estudo do Texto 16).

Observamos que: a) os sete parágrafos são ordenados inadequadamente, b) alguns deles poderiam ser juntados e c) todos têm praticamente o mesmo tamanho. Examinando o texto original manuscrito, percebemos que os parágrafos são separados por excesso de espaço. Assim, a impressão visual confirma a falta de unidade textual. No caso em questão, discussões interessantes poderiam ser suscitadas através de propostas como esta: reordenamento dos parágrafos (por exemplo: 1, 3, 6, 5, 4, 2, 7) e junção do parágrafos 6 com o 5, e do parágrafo 2 com o 7, nesta ordem. O resultado poderia ser um texto melhor.

É comum passarem despercebidos aos professores problemas de escrita de origem textual, como os que acabamos de focalizar nos textos acima comentados, isto é, o do grupo e os dos alunos. Em geral, a correção dos textos, na escola, incide sobre o uso do código alfabético, isto é, sobre a ortografia. Parece que o mero ato de grafar um texto já é prova suficiente de que seu autor domina a escrita. No entanto, como acabamos de ver, há outras faces da escrita que são fundamentais na comunicação e que, portanto, devem ter prioridade na avaliação do texto. Esse tipo de avaliação é, claro, exige conhecimento de conteúdos que geralmente não são tratados nos cursos de formação de professores, o que compromete também à sua escrita.

Os textos dos alunos poderiam ter servido à professora como desencadeadores de um projeto de trabalho tratando da estrutura textual. Não há nada melhor do que utilizar a própria produção dos alunos como motivação para o ensino. Além disso, os professores *devem* aos alunos esta resposta: os textos precisam ser comentados, analisados, estudados: isso é prova de respeito ao trabalho dos alunos, além de ser parte importante da avaliação da escrita e da aprendizagem.

Mas, apesar dessas considerações, o relatório de estudo do Texto 16 mostra que o Grupo 14 evoluiu no diálogo com o texto e na autonomia para construir seu próprio texto. Ele agora compreende seu papel de narrador de um relato e é capaz de fazer citações do texto original, caracterizando bem as idéias do autor estudado e as suas próprias idéias. Resta consolidar esse avanço para equilibrar a qualidade do conteúdo do texto com a adequada organização de suas partes. Pode-se, então, esperar que essa nova competência venha a refletir-se no trabalho dos professores com a produção escrita de seus alunos.

• Estrutura frasal

Na estrutura da frase, é freqüente a inobservância de regras da língua-padrão, como a concordância nominal (quer dizer, concordância de gênero e número entre um substantivo e seus adjuntos), concordância verbal (quer dizer, concordância de número entre sujeito e verbo), e concordância nominal e verbal em

estruturas frasais na voz passiva. Há também casos de hipercorreção, ou seja, o emprego de uma regra onde ela não é aplicável (ver frases com verbo sem sujeito). Esses são fenômenos que ocorrem na fala. São exemplos dessas quebras de regras da gramática da língua-padrão:

Concordância nominal: "Continuei falando sobre as *outras coisa*."

Concordância verbal: "Deixei a critério dos alunos para que eles escolhessem as palavras que mais chamaram atenção e que *elaborasse* o seu gráfico"; "... o *que* os *deixam* com o poder de decidirem vidas"; "Exemplificando esta afirmação, *segue situações* de sala de aula."

Concordância verbal e nominal em estruturas frasais na voz passiva, com sujeito posposto ao verbo: "*Foi retirado nomes de lugares*"; "*foi discutida as dificuldades e aproveitamento*"; "*foi feito uma tabela*"; "*foi estudado ainda as informações contidas nas embalagens...*".

Há uma incidência expressiva de quebra das regras de concordância verbal e nominal nos casos de sujeito posposto ao verbo na voz passiva:

Hipercorreção: "*Houveram várias respostas*"; "Montaram cartaz (...) onde *havia* transporte aéreo, terrestre e aquático."

Relatórios são, como o próprio nome indica, relatos, narrações. O fato acima nos revela que os autores dos relatórios examinados optaram pela voz passiva, ao relatarem (ou descreverem) suas experiências pedagógicas. Essa opção acarreta uma opção estilística: a posposição do sujeito. O resultado é uma estrutura frasal que vem perdendo, na fala, o compromisso com as regras de concordância da língua-padrão. Admitimos, portanto, que, como membros dessa comunidade de fala, os autores do relatório apenas registraram na escrita a mudança lingüística em processo na fala. Falta, no entanto, a consciência da diferença entrelíngua falada e língua escrita, importante fator de aprendizagem da escrita.

Olhando dois dos últimos relatórios de 1998 (sobre os temas "Artes e educação" e "Avaliação"), verificamos o seguinte:

a) No relatório sobre o tema "Artes e educação", detectamos duas ocorrências de frases em que essa concordância é observada: "*Foi trabalhada a música 'Asa Branca'*"; "*Foram desenvolvidas as seguintes atividades...*"

No entanto, há recuos, como em: "*foi feito a dramatização*".

Concluímos que não é ainda categórica a aplicação da regra-padrão. Estamos, então, diante de um caso de regra variável. Essa variação entre duas regras, como estágio necessário para a aquisição da regra categórica, parece confirmar um fenômeno há muito detectado pela pesquisa lingüística. Hudson (1980, p. 185), por exemplo, diz que "um dado falante pode incluir mais de uma variante em sua competência, e assim sua *performance* pode também ser variável". Moraes (1984, p. 134) também constata que uma mudança categórica (na *performance* lingüística) é geralmente precedida por uma mudança em processo, isto é, uma regra categórica é precedida por uma regra variável.

b) O relatório sobre "Avaliação", último relatório-padrão do ano de 1998, também apresenta um caso de aplicação da regra, em uma só frase: "*foram levantadas as dificuldades* de algumas professoras..."

Também não foi registrada nenhuma ocorrência de quebra dessas regras nesse relatório. Pode ser que as estruturas frasais vulneráveis a esse fenômeno tenham sido, intuitivamente ou não, evitadas, caracterizando uma outra opção estilística, isto é, o não uso da voz passiva. Ou, então, é um sinal inegável de avanço na escrita do grupo, rumo à língua-padrão.

c) Outros casos de emergência, na escrita, de tendências gerais do uso do português hoje: *onde* e *o mesmo* (e suas flexões).

Está em curso na língua uma mudança no sentido de "onde", em sua função de pronome relativo. Historicamente significando "lugar", o pronome relativo "onde" vem assumindo muitos outros sentidos, dentre eles o sentido \emptyset (= zero). O exemplo abaixo, extraído de um *corpus* de dados composto de redações de alunos em seus primeiros dias de vida universitária, é um caso de uso dispensável do "onde". Sua omissão não implicaria alteração no sentido da frase:²

Onde: "O governo não tem política econômica e social, *onde* as riquezas [recursos públicos] 'vazam' por todos os lados..."

Exemplos de uso não-padrão do pronome relativo *onde* nos relatórios do Grupo 14: "Ensinei a receita do papel machê e convidei os alunos do BU para picotarem jornal *onde* ficaram super empolgados";

² Agradecemos ao professor Izildo Corrêa Leite, colega da Coordenação do Projeto Formar, a gentileza de ceder-nos, do seu banco de dados, o exemplo.

"O sentimento fala mais alto, *onde* o que importa sou eu..."; "Foi trabalhada a música 'Asa Branca', de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, *onde* da mesma foram desenvolvidas as seguintes atividades..."

O *mesmo*. Estamos nos referindo ao uso anafórico de *o mesmo* (e flexões), que é típico de documentos oficiais. É o caso de estruturas como: "Só que em nosso País é exigido demais do professor e dado pouco valor *ao mesmo*."

Parece que o recurso a essa expressão é contingenciado pela facilidade que ela oferece para completar frases que são mal construídas desde o início (becos sem saída), ou para "sofisticar" a escrita, evitando formas não marcadas como, por exemplo, *a ele* (na frase acima).

Outros exemplos: "Após ter estudado todas as informações sobre a embalagem, pedi que desfizesse *a mesma*"; "Cabe... ao professor estar atento aos avanços e "retrocessos" do aluno, de acordo com o conhecimento adquirido pelo *mesmo*."

- Pontuação e acentuação

Não é clara a percepção do grupo sobre as funções do ponto e da vírgula, e a acentuação é precária, principalmente a que indica a crase. Seguem-se alguns exemplos:

Vírgula separando o sujeito do predicado: "As autoras Beatriz Cardoso e Madza Ednir, iniciaram seu texto..."; "Uma ajuda de um psicanalista, diminuiria a responsabilidade do professor."

Ponto x vírgula: "Com nossas discussões chegamos à conclusão que cada vez mais estamos perto da nossa conscientização e engajamento na política, afinal somos políticos, vivemos em sociedade."

A escrita escolar não tem dado conta do jogo de papéis entre o ponto e a vírgula. A associação da vírgula com "pausa para respiração" e do ponto com "final de frase" ou "pausa maior" pertence somente ao universo escolar. Deixa de fora a semântica desses diacríticos e o seu uso como importantes recursos estilísticos. O trecho acima, por exemplo, poderia desencadear alternativas de repontuação, como as seguintes:

Alternativa 1: "Com nossas discussões, chegamos à conclusão de que estamos cada vez mais perto da nossa conscientização e engajamento na política. Afinal, somos políticos. Vivemos em sociedade."

Alternativa 2: "Com nossas discussões chegamos à conclusão de que estamos cada vez mais perto da nossa conscientização e engajamento na política. Afinal somos políticos, vivemos em sociedade."

Cada uma dessas alternativas produz um novo sentido, um novo estilo, abrindo caminho para a diversidade na escrita.

O texto "A escola no centro da mata" (neste trabalho, p. 217) também mereceria um exercício de reescrita com o objetivo de redistribuir pontos e vírgulas, em atenção às suas variadas funções. Deixamos ao leitor ou à leitora o espaço de repontuação que ele oferece.

Fizemos estas sugestões de reescrita com o objetivo de propiciar ao grupo oportunidades de reflexão sobre a importância da pontuação, tanto como construtora de sentidos, quanto como fator de expressividade na escrita, interferindo na comunicação.

Crase (ausência ou presença não-padrão): "Os alunos chegaram a conclusão..."; "À partir daí...voltamos a música"; "Quanto a elaboração da síntese..."

Além de 13 casos de inobservância da concordância verbal e 10 de concordância nominal não concretizada, presentes em 24 páginas de 4 relatórios produzidos em 1997 e no primeiro semestre de 1998, foram encontrados 12 casos de omissão da crase. Esses números orientaram uma mudança de estratégia na leitura dos relatórios que se seguiram: a estrutura gramatical dos textos escritos pelo grupo passou a ser comentada em detalhe, e tópicos de gramática vieram a ser inseridos nos comentários. Nos últimos relatórios, o grupo mostra maior cuidado no emprego dos acentos e melhor manejo da gramática e da pontuação.

- Texto-autoria e gramática-padrão

O *Relatório de Atividades do Projeto Formar 1997-1998* registra um dado de observação que parece confirmar-se neste estudo: à medida que o grupo avançava em seu diálogo com o texto em estudo e assumia a autoria do seu relatório (isto é, à medida que melhorava a sua capacidade de comunicar-se por escrito), decaía seu desempenho como construtor de frases aceitáveis segundo as regras da língua-padrão. Esse desequilíbrio parece indicar um avanço, que pode ser interpretado



assim: no início, a redação do grupo era mais aceitável porque reproduzia clichês. Com a prática da leitura e escrita, os relatórios passaram a ser mais autênticos – produto do próprio grupo. E aí os problemas gramaticais, antes ocultos, aparecem. A continuidade da mesma prática levou o grupo, agora autor, a avançar também na capacidade de redigir, equilibrando forma e conteúdo.

Processo semelhante observa-se na aquisição da escrita pela criança: no texto clichê, copiado da cartilha, a criança não comete erros gramaticais e ortográficos, mas também não pensa. Quando escreve seu próprio texto, produz sentido, mas comete erros. A prática da escrita infantil autêntica conduz a criança ao texto autônomo, pensado, ao "texto-autoria".

Este deve ser um alerta para os que avaliam os primeiros escritos das crianças na escola.

Dentro dessa maneira de interpretar os fatos, observamos que o Grupo 14 avançou, mas ainda não alcançou um equilíbrio satisfatório entre o pensamento e a forma. O avanço se revela quando comparamos o seu primeiro relatório ("texto-lamento", setembro de 1997) com o relatório de maio de 1998, que discute o tema "Educação e cidadania". No primeiro, os problemas gramaticais não são significativos. No de 1998, o texto é assumido pelo grupo, mas apresenta problemas gramaticais, como se pode verificar no seguinte trecho: "É da natureza humana o *medo e autopiedade*. Alguns homens se sobressaem e jogam com esta fraqueza, o *que os deixam* com o poder de decidirem vidas. O homem com o poder manipula os outros tomando *decisões*, que só a ele *beneficia*. É a chamada 'Lei da Selva'".

No entanto, no último relatório encaminhado (tema estudado: "Desenvolvimento Sustentável", outubro 1998), observamos um significativo avanço do grupo na capacidade de comunicar idéias por escrito:

A partir daí foram definidos os objetivos e vieram as maiores dificuldades: como definir as estratégias. Foram apresentadas várias sugestões: estudos de textos, apresentações de teatros, estudo de letra de música, apresentação de vídeo, mas ainda não era o que o grupo queria, pois queríamos algo que o aluno fizessem [erro de digitação?] e em 4 horas. Então surgiu a idéia de trabalhar um texto fragmentado [em anexo] que falasse sobre a água no corpo humano e que os alunos explicassem sob a orientação da professora. Foram então, traçadas as estratégias e a forma de avaliação.

Se compararmos as amostras que acabamos de focalizar, poderemos concluir que o Grupo 14 avançou significativamente como leitor e escritor autônomo e está em franca evolução no sentido do equilíbrio entre conteúdo e forma. Usando como referência os exemplos das páginas 11 e 12 desse estudo, verificamos que, nesse último relatório, aqueles problemas não ocorrem. O grupo mostra segurança no uso das regras de concordância verbal e nominal, mesmo quando ocorre a voz passiva.

3. Capacidade de fazer a revisão do texto, após digitação, e corrigir possíveis erros.

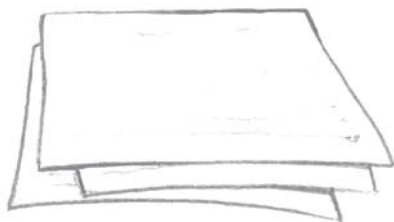
Seguem-se alguns exemplos de falta de revisão da versão final do relatório: "O autor cita como razões: *a arte... vista disciplina irrelevante*. (Relatório de estudo do tema "Artes e educação"); "As sugestões acima não foram especificadas devido o tempo e também por não *tempos* encontrado a revista..." (Relatório de estudo do tema "A dimensão psicológica do ensino-aprendizagem").

Os últimos trabalhos mostram que a prática de elaboração dos relatórios mensais levou o grupo a ter os olhos mais abertos para as falhas de digitação. O resultado foi a diminuição dos erros e, conseqüentemente, a melhor apresentação do trabalho.

4. Capacidade de estabelecer a necessária referência dos textos em estudo e a identificação do grupo.

Como já dito, o grupo estabeleceu, desde o início, um padrão de folha de rosto que se consolidou na forma como é descrita no início deste estudo. Esse padrão passou a vigorar na íntegra a partir do tema "Concepções filosóficas da educação". Os anteriores apresentam diferenças não-significativas.

No entanto, o grupo não avançou na prática de indicar sistematicamente, e no espaço próprio, as referências bibliográficas do(s) texto(s) do mês. Do primeiro ao último relatório, são omitidas as fontes e os autores dos textos estudados, a não ser, de vez em quando, em referências no corpo dos relatórios. O cabeçalho minucioso, identificando os textos, utilizado nos últimos comentários do ano produzidos pela autora deste estudo, não alteraram o comportamento do grupo. Portanto, não houve avanço. No entanto, houve mais avanços do que recuos no desempenho do Grupo 14, como veremos a seguir.



Síntese dos resultados obtidos

Mudanças atitudinais no Grupo de Estudo 14

Este estudo nos informa que os avanços se mostraram em áreas importantes da produção textual e da prática em sala de aula. A leitura dos relatórios de estudo do Grupo 14 revela não somente o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e de dar aulas. O grupo dá sinais de que está sintonizado com o discurso pedagógico moderno e começa a transferir para a prática seus conhecimentos. Mas, ainda mais significativo é o avanço do grupo na capacidade de se auto-avaliar, de respeitar a produção dos alunos e de assumir uma visão política do ato de educar.

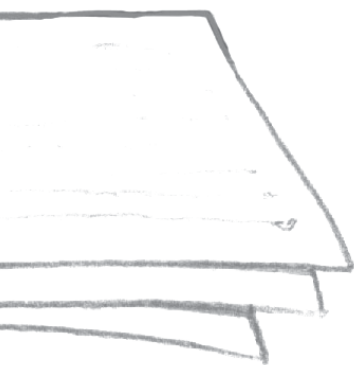
Acompanhando esse crescimento, observamos um processo de conscientização que reverberou nas atitudes do grupo e em suas relações com a equipe coordenadora do projeto. Cada vez mais os relatórios passaram a incluir perguntas e questionamentos que constituíram um permanente desafio para os professores-formadores. Nos textos transcritos abaixo, o grupo cobra posições dos professores-formadores e mostra uma consciência clara do que lhe falta para atingir suas próprias metas como leitores e escritores e para enfrentar o dia-a-dia da sala de aula nas suas condições reais de trabalho. Essa autoconfiança, essa criticidade, esse desejo de crescer, essa disposição para o trabalho estão entre os melhores resultados do projeto. Seguem-se os textos:

a) Caros colegas,

Estamos enviando nosso relatório somente agora, pois estávamos esperando uma resposta, por parte de vocês, quanto a refazer o relatório (proposta feita a Liney durante o encontro).

Como não recebemos nenhuma resposta, estamos enviando o relatório como havia sido elaborado antes do encontro do dia 6. Sabemos que este não contém os passos corretos de uma síntese, como vimos no encontro, mas esperamos poder segui-los nos próximos relatórios. Gostaríamos também de lembrar a Samuel que continuamos a esperar seus comentários sobre o problema apresentado pelo grupo no relatório de março.





Nos dois relatórios de Angela, ela pede uma resposta a algumas questões que não ficaram claras em nossos relatórios, nós ainda não tivemos tempo de escrever, mas assim que pudermos, ainda este mês, mandaremos a resposta.

Aproveitamos para parabenizar o grupo pelo último encontro, foi ótimo. É uma pena que não puderam participar todos os membros do grupo.

Atenciosamente
Grupo 14

- b) Aluno da Escola Unidocente "Fazenda da Laguna", L. N. P., 13 anos, 4ª série, vindo de outra escola, bebe (bebidas alcoólicas), fuma, dorme todos os dias altas horas da madrugada e quando chega na sala de aula quer dormir. Não quer estudar, e até onde a professora S. M. L. pôde investigar, não sabe quase nada dos conteúdos básicos das séries anteriores. E mais, é jogado da casa da mãe para a do avô, e do avô para a da tia, porque nenhum deles tem condições de controlá-lo (fala da própria tia).
A professora já fez várias tentativas de ajudá-lo, mas sem condições de analisar e resolver a situação, por não ser psicóloga, e não ter experiência sobre vícios. Outro ponto é que a mesma tem mais outros 16 alunos e quatro séries.
- c) Precisamos de textos mais próximos a nós para sentirmos que também podemos mudar na nossa escola.
- d) Uma situação-problema existente na sala de aula da professora C: é a de valores religiosos que impedem a participação de uma de suas alunas nas atividades de artes, esporte, educação física, jogos; que atrapalha o desenvolvimento da criança. O que vocês sugerem diante dessa situação?
O mesmo acontece com a professora R, que trabalha na educação com jovens e adultos, só com uma pequena diferença: o aluno fica morrendo de vontade de participar, mas como tem outro colega da mesma crença, fica com medo e diz que não pode. O que vocês sugerem diante dessa situação?
- e) Gostaríamos, se possível, receber uma cópia da matéria da revista...
- f) Como um professor, com uma média de 500 alunos, pode fazer este trabalho de avaliação proposto no texto?

Esses posicionamentos mostram que o Grupo 14 tem todas as condições

para desencadear uma ação pedagógica com repercussões em sua localidade e adjacências.

A persistência de práticas tradicionais

Mas o grupo deixa escapar, em vários momentos, resquícios de uma prática por ele mesmo condenada. Por exemplo:

1. A busca da resposta única (Relatório de aula sobre o tema "Água", abril): "Deixar que cada aluno dê sua resposta; depois discuti-las e formar uma única resposta."

2. A pouca ênfase dada à avaliação da aprendizagem dos alunos, como prevista no plano de aula, principalmente nos objetivos estabelecidos: "Avaliar não é dar notas ao aluno, o que concordamos, mas é uma forma de reavaliar o planejamento do professor e sua execução. Na realidade quem está sendo avaliado é o professor e não o aluno."

Felizmente o texto não pára aí. Continuando, o grupo diz: "Claro que ao avaliarmos também diagnosticaremos os problemas com a aprendizagem individual, descobrimos uma nova forma de executar o planejamento para que todos possam aprender."

A avaliação da aprendizagem de conteúdos pelos alunos, como vemos, é colocada em segundo plano. Essa atitude se manifesta mais claramente nos próprios relatos de experiência. Ao avaliar a sua aula, uma das professoras conclui: "Desse modo geral houve produtividade, aprendizagem, porque os alunos demonstraram interesse e participação no decorrer da aula". Em sua apreciação da mesma aula, o grupo diz que houve "consenso de que o plano teve um bom rendimento". Percebe-se, então, que a avaliação não passa de afirmações gerais, subjetivas, não fundamentadas. Faltam instrumentos apropriados, que demonstrem quais os conteúdos aprendidos (conteúdos científicos, éticos, metodológicos, atitudinais, etc.), quais os que não foram aprendidos, se de fato houve produção de aprendizagem: este seria o melhor sinalizador da qualidade do trabalho do professor.

3. A superficialidade na apreciação dos trabalhos dos alunos:

Faltam argumentações, posicionamentos, aprofundamento, reflexão na produção escrita dos alunos, que são características indispensáveis em textos que resultam de leituras e debates. Por exemplo: a atividade desenvolvida em abril, a partir do planejamento sobre o tema "Água", produziu textos que são mais do gênero descritivo e que apenas reproduzem informações. O tratamento dado pelas professoras aos trabalhos dos alunos não registra esses fatos.

4. A dificuldade para apreender o princípio da interdisciplinaridade:

A palavra "interdisciplinaridade" entrou no discurso das professoras, mas apenas como um significante sem significado e, aparentemente, sem reflexos na prática. No relatório de estudo do tema "Artes e educação", por exemplo, o grupo diz: "Foram especificadas as disciplinas, mas houve a interdisciplinaridade em cada atividade". A própria formulação da frase deixa dúvidas: o conceito de interdisciplinaridade não exclui especificidades, nem produz atividades estanques, como sabemos.

O desenvolvimento do tema "Água", por exemplo, foi considerado pelo grupo mais produtivo em abril do que em outubro. A razão apresentada é que, em abril, os alunos se interessaram "porque já haviam estudado o assunto: ... chegou no momento em que iniciávamos o estudo sobre água." Já o de outubro foi considerado mais difícil porque era um outro assunto (o outro assunto era "Corpo Humano"). Essas observações do grupo mostram que a proposta de um trabalho interdisciplinar não foi bem compreendida. Mas já despontava uma percepção mais clara da essência da interdisciplinaridade, como sugere o comentário do professor-formador, a seguir.

Conclusão

O trabalho desenvolvido pelo grupo e os ganhos auferidos mostram que os objetivos principais do Projeto Formar 1997/1998 foram atingidos, e a análise desses dados aponta caminhos. Mudanças profundas estão em curso, algumas delas constatadas com satisfação pelos professores-formadores, como se percebe no seguinte comentário:

– Fico satisfeito por vocês terem formulado este pensamento, que é fundamental, ou seja: o verdadeiro aprofundamento em um tema não só leva-nos a entender mais daquele assunto específico, como também leva-nos a explorar e a descobrir outros temas que, de uma maneira ou de outra, se articulam com o tema "central": em outras palavras, o verdadeiro aprofundamento leva-nos *naturalmente* à interdisciplinaridade.

A avaliação final que fazemos revela-nos que o caminho é o da intensificação da prática em sala de aula. Isso porque nos trabalhos práticos que emergiram do estudo teórico o grupo mostra pouco avanço, como nos informam os parágrafos precedentes. É o velho problema da transferência do conhecimento teórico para a prática, e da quebra de hábitos historicamente cristalizados: fragmentar o ensino, descartar a diversidade de opiniões, minimizar o debate, trabalhar mecanicamente com os alunos sem de fato provocar sua inteligência, sem promover o desenvolvimento do raciocínio, tanto dos alunos como dos professores. Além disso, fica pendente a questão da avaliação do trabalho infantil e de sua relação com o que foi estudado em aula. Esses são temas aos quais o Projeto Formar 1999 deverá dirigir-se.

Mas o caminho já trilhado é pré-condição para novas conquistas, e o Grupo 14 mostra disposição. Este estudo leva-nos a concluir que a escola pública capixaba conta com professores cujas qualidades profissionais reforçam nossas esperanças de mudança na educação. Há necessidade premente de respostas aos anseios da classe do magistério. O Grupo 14³ é um sinal animador de mudança. A partir dele, pode-se inferir que os demais grupos de estudo integrantes do Projeto Formar tenham também, de uma forma ou de outra, percorrido um caminho semelhante.

³ Este estudo foi concluído durante o período de férias. Por essa razão, os resultados do trabalho não foram ainda discutidos com o Grupo 14 em seu local de estudo, conforme programado.

Referências bibliográficas

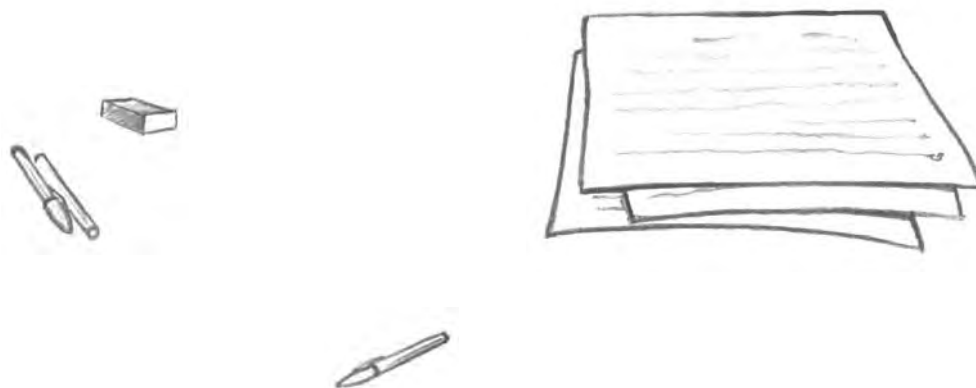
- AGENDA 21 [online]. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, [200-?] [citado em 1998]. Capítulo 18. Disponível na Internet: <<http://www.mma.gov.br/port/SE/agen21/index>>
- BABEL : dicas ecológicas. Você sabe o que é desenvolvimento sustentável? [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.netmarket.com.br/babel/eco12.html>>
- BOM SUCESSO, Edina de Paula. Síntese da obra *Inteligências múltiplas*, de Howard Garden. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.ergon.com.br/jornal4.html>>
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : meio ambiente e saúde*. Brasília : MEC, 1997.
- BROWN, Margaret, PRECIOUS, Norman. *O dia integrado na escola primária*. Trad. Karen Lois Currie. [S.l.], 1997. (Tradução de: *The integrated day in the primary school*). Trabalho inédito.
- CARDOSO, Beatriz, EDNIR, Madza. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo : Ática, 1998a. Cap. 2, p. 43-55: Deixem que digam, que pensem, que escrevam.
- _____. *Ler e escrever, um grande prazer*. São Paulo : Ática, 1998b. Cap. 8, p. 125-140: Avaliação: "prova" ou diálogo?
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995. p. 93-101: Ensinar e escrever versus ensinar a língua escrita.
- CURRIE, Karen Lois. O papel do papel. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n. 57, p. 3-7, 1998; n. 58, p. 10-12, 1998.
- EISNER, Elliot W. *The role of discipline-based art education in America's schools*. Trad. e adap. Gilson P. Sarmiento, Marcos R. de Moraes e Raquel R. de Moraes. California : The Getty Center for Education in the Arts, 1987.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Cidadania e educação matemática. *A Educação Matemática*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 12-18, jul./dez. 1993.
- GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania : caminhos da filosofia*. Campinas : Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação*. Campinas : Pontes, 1987. (Linguagem/crítica).
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University, 1980.
- LUCAS, Liney Orlandina. *Sobre planejamento e acompanhamento de aulas*. [S.l.], 1999. Trabalho inédito.
- LUCKESI, C. Carlos. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro : ABT, 1990.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização : coesão e coerência*. Campinas : Ed. da autora, 1997. (Série Alfabetização, 1).
- MEDEIROS, Viviane Vervloet, AKAHORI, Lisa (Org.). *Histórias de um rio*. Vitória : Cesan, 1997.
- MORAES, Euzi Rodrigues. *Onde estão os ditongos?* [S.l.], 1997. Trabalho inédito.
- _____. Alguns aspectos da variação sintática no português do Brasil. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78/79, p. 122-145, jul./dez. 1984.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Educação : redes que capturam caminhos que se abrem...* Vitória : Edufes, 1996.

OLIVEIRA, Samuel L. C. *Crítica à consciência*. [S.l.], 1997. Trabalho inédito.

PASSARELLI, Brasilina. *Teorias das múltiplas inteligências e multimídia na educação : novos rumos para o conhecimento* [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.apple.com.br.html/brasilina.html>>

PLANEJAMENTO didático : sugestões de trabalhos interdisciplinares a partir da leitura de um livro de literatura infantil [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://www.moderna.com.br/produtos/obras>>

RUIZ, Fátima, PEREIRA, Regina, GEVAERD, Dilma. *Inteligência : menos conteúdos com mais profundidade* [online]. [citado em 1998]. Disponível na Internet: <<http://linux.coração.g12.br/jornal4.html>>



Recebido em 31 de março de 1999.

Euzi Rodrigues Moraes, Ph.D em Lingüística pela Universidade de Edimburgo, Reino Unido, e professora titular aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) é diretora executiva da Rede Interdisciplinar de Educação (Ried).

Abstract

This study focusses on 10 reports produced from September 1997 to October 1998 by a group of 11 public school teachers who voluntarily joined Formar, a continuous in-service teacher education project funded by Aracruz Celulose S. A., in partnership with five municipalities and the Interdisciplinary Education Network, in Vitória, the capital city. Its aim is to examine the improvement of the teachers' competence as readers and writers, along that period, as a result of distance and in praesentia theoretical and practical teaching activities. The Group's written performance shows a variation along a hierarchy that starts at Ø, that is, a text which is a literal copy of the original, and proceeds until it reaches the stage of near-autonomous writing with a clearer comprehension of the material read. This movement is marked by advances and setbacks, unveiling a correlation between improved text content and the emergence of grammatical problems which, apparently, is a necessary path to the development of communicative competence via writing.

Keywords: distance and in praesentia education; continuous in-service teacher education; reading and writing skills; interdisciplinary courses; integration between theory and praxis.

ANEXOS

Relatórios das professoras

Relatório 1

Formei 5 grupos e ao mostrar a capa do livrinho algumas crianças que já conheciam-no foram logo falando da turminha da Lara Cruz e colocando o nome de cada integrante da turma nos coleguinhas da classe (uma criança de cada grupo) e foram dizendo o que representava cada personagem. Ex.: Lara Cruz (Araruz Celulose).

Depois disso houve a dramatização, os alunos ficaram empolgados e surgiram várias perguntas sobre a mesma. Houve participação dos alunos. Daí surgiu a utilidade do papel, fazendo a listagem da mesma. Onde é, e como é usado.

Juntos elaboramos um gráfico. E em seguida anotaram os papéis usados em sala de aula.

A partir da importância do papel, foi entregue a história mimeografada sobre o mesmo. Houve muitas indagações e interesse.

Pedi que as crianças pegassem umas embalagens, que havia pedido no dia anterior, para observarem diferenças e semelhanças, o formato, a espessura e traçarem o contorno com o lápis para o estudo de geometria e suas informações sobre plana e sólida.

Em seguida dei continuidade aos estudos com observação e informações contidas nas embalagens: o nome do produto, validade, fabricação, onde é fabricado, o estado, inclusive localizando no mapa e quais as informações trazidas pela fabricação.

Após ter estudado todas as informações sobre a embalagem, pedi que desfizessem a mesma, observando o contorno e formas sem outro tipo de embalagem e os alunos conseguiram e tiveram até outras idéias.

Após concluído as idéias, recortarem as letras dos nomes na embalagem pedi que formassem o maior nº de palavras.

Eu, junto com eles, utilizamos outras idéias com embalagens como por exemplo: uma maquete da comunidade que ficou divertido e criativo.

Formaram inclusive umas caixinhas como porta-jóias e pretendem melhorar as qualidades fazendo outras embalagens.

Foi montada propaganda de creme dental e exposta na sala.

Relatamos tudo que havia falado e produziram um texto falando desde o início do cultivo da planta, até o papel e envolveram transportes e localizaram os países onde é exportado o papel. Concluímos com o estudo meio de transporte.

Relatório 2

Em círculo, sentados no chão da sala, fizemos a dramatização da história da Lara Cruz. Depois conversamos sobre a mesma, até chegar na utilização da produção da Aracruz Celulose. Depois, indaguei aos alunos sobre a utilidade do papel, onde está o papel na sala de aula, para que é utilizado e as crianças respondiam naturalmente. Em seguida os alunos se organizaram em grupos para elaborarem uma lista das diferentes utilidades do papel.

Os alunos, junto comigo elaboramos um gráfico com os itens da lista.

Com os itens dos gráficos nós fizemos uma tabela com as utilidades de cada item.

Contei a história do papel e pedi a cada aluno para recontar com suas palavras, em seguida entreguei a história datilografada e comecei a fazer perguntas às crianças até que chegassem à conclusão que "a fala se perde, enquanto a escrita permanece".

Continuei falando sobre as outras coisas que se pode fazer com o papel até chegar à embalagem. A partir daí, ensinei os alunos a fazer uma embalagem com papel cartão e levei-os a comparar com as que eles trouxeram no dia anterior, fazendo indagações sobre a diferença entre elas, observando o formato, a semelhança, a espessura, tamanho, etc. Foi estudado ainda as informações contidas nas embalagens (data de fabricação, validade, peso, ingredientes, etc.) e a função da embalagem.

Depois expliquei como é feita a propaganda e dei uma embalagem para cada, para que fizesse uma propaganda para promover o produto. Foi feita a montagem das propagandas e em seguida a apresentação de cada uma.

Logo depois foi feito o sorteio de uma para anexar a este relatório.

Cada grupo também produziu uma propaganda maluca, e teve a apresentação de cada propaganda.

Em seguida cada grupo desfez uma embalagem para estudarmos geometria. Expliquei o que é figura plana e figura sólida e dei alguns exemplos.

Depois ainda em grupo pedi que escolhessem uma embalagem e recortasse as letras dos rótulos para formar o maior número de palavras. Cada grupo ditou suas palavras e eu escrevi no quadro. Coloquei as palavras todas juntas e pedi para cada aluno colocá-las em ordem alfabética.

Listei as palavras em ordem alfabética no quadro para produção de um texto coletivo.

Fizemos o texto, onde todos participaram dando suas opiniões e eu fui passando para o quadro-negro, para posterior cópia no caderno de produção de texto.

Em seguida trabalhamos interpretação do texto oralmente.

Enquanto trabalhamos interpretação cada autor deu sua assinatura.



Redações dos alunos

Redação 1

A água é indispensável para todos os organismos.
A água é um alimento que faz bem e nos dá saúde. Se
você toma um copo de água você sente bem.

A água é indispensável para todos os organismos.
Se você ficar dias sem comer você se enfraquece mas
você não morre e se você ficar dias sem beber água seu organismo
fica fraco e pode morrer.

A maior substância que está no nosso organismo é a água.
Nos podemos encontrar a água em alimentos como a laranja, a banana
e muitos outros frutos.

Sabia que a água é importante para a gente? Como ela é
importante para as plantas e importante para os alimentos e para as pessoas.
Se a pessoa beber muita água nosso corpo fica hidratado como uma pele
bonita. A água é mais indispensável para as crianças e os idosos.

Se a criança ficar sem água podem dar uma desidratação, e os idosos não
podem esquecer a necessidade de mais cuidados. Por exemplo ficar sem água.
~~Se~~ Se a pessoa fumar muito deve beber muita água, e se a pessoa ficar
sem água eles podem até morrer.

É por isso que o fumante o idoso e a criança eles não podem
ficar sem ingerir bastante líquido.

Sabi que um corpo humano tem 60% de água e 40% de gordura e proteína.

FIM

Trabalho sobre a água

Aluno Renato Silva Oliveira - 4º

Materia Ciência

Redação 2

A água é muito importante para nós

A água é importante para todos os organismos

A água representa nada menos.

A água representa a água

na vida já sabe, que a maior parte da superfície da Terra é coberta de água.

A água dos oceanos, porém, é um mineral no estado líquido.

A água é o nosso alimento

O corpo de uma pessoa tem mais água do que gordura.

Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?

Rosa Fátima de Souza
Raquel Fontes Borghi
Márcia Regina Onofre
Lilian Teixeira Camargo

Palavras-chave: currículo;
propostas curriculares;
material didático; currículo das
primeiras séries do ensino
fundamental.



.....

Problematiza aspectos da política curricular, apresentando um estudo comparado entre duas propostas curriculares para as quatro primeiras séries do ensino fundamental – os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo MEC em 1962, e as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau*, editadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp), em 1991, elaborados em momentos diferenciados da história da educação brasileira, com o objetivo de orientar a prática docente e melhorar a qualidade do ensino público. Destaca os pressupostos políticos, sociais, epistemológicos e didático-pedagógicos que nortearam as duas propostas, o significado político como estratégia de controle do conhecimento, e assinala as implicações desses dispositivos para a prática pedagógica e a profissionalização docente.

Introdução

A elaboração de programas de ensino, guias e propostas curriculares têm sido uma prática histórica das administrações do ensino, situando a ação do Poder

Público entre a inovação pedagógica, a formação docente, o controle do conhecimento e a intervenção na prática educativa. Estes materiais de orientação curricular exercem, pois, um papel relevante na política educacional, uma vez que servem de base para a produção de livros e materiais didáticos e orientam políticas de formação continuada de professores. Dessa forma, correspondem a um material de grande interesse para a compreensão do processo de concretização curricular, para a história do currículo e para a análise da constituição do campo pedagógico, tendo em vista o problema da imposição e apropriação de modelos educacionais.

Neste texto, apresentamos um estudo comparado entre duas propostas curriculares para o ensino elementar, caracterizadas como material de apoio ao trabalho docente e que fazem parte da política curricular de momentos diferenciados da história da educação brasileira. Os materiais analisados são os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1962), e as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau*, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp), edição de 1991.

Os *Guias de ensino para a escola primária* foram elaborados, pela primeira vez, em 1934, pela seção de Programas Escolares do Departamento de Educação, do município do Rio de Janeiro (DF), sob a coordenação de Anísio Teixeira, diretor-geral, recebendo o título de *Programas escolares do ensino primário*. Sua finalidade era orientar os professores do município e difundir os pressupostos escolanovistas que, desde a década de 20, vinham sendo defendidos no País. Em 1955, esse material foi reeditado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), para distribuição em todo o território nacional.

Assim como os *Guias*, as *Propostas curriculares para o ensino de 1º grau* buscaram divulgar as concepções e idéias hegemônicas ou que pretendiam ser hegemônicas na década de 80. Em termos de concepções psicopedagógicas e metodológicas, procurou-se difundir os pressupostos construtivo-interacionistas. A versão preliminar da *Proposta curricular de ensino de Língua Portuguesa para o*

1º grau, de abrangência estadual, foi editada em 1986, e sua elaboração contou com a participação de um grande número de educadores de todo o Estado de São Paulo (Palma Filho, 1989; Barreto, 1998; Martins, 1996).

Estas duas propostas mostram o esforço do Estado em organizar, elaborar e distribuir materiais de orientação da prática docente; esforço este que novamente se concretiza na realidade brasileira por meio da elaboração e difusão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – uma nova iniciativa do MEC para estabelecer um currículo comum nacional e definir parâmetros nacionais para sua implementação.

Cada um desses materiais consiste em propostas de inovação curricular e apresenta-se como instrumento de melhoria do ensino público. Eles refletem, portanto, as exigências e necessidades do período em que foram elaborados, bem como os pressupostos políticos, sociais, psicopedagógicos e metodológicos presentes na época. Neste sentido, os dois exemplares analisados referentes à disciplina de Língua Portuguesa trazem diferenças entre si decorrentes de concepções educacionais diversas. São estas diferenças que pretendemos aqui analisar.

Num primeiro momento, procuramos explicitar a concepção de currículo que norteia esta análise, bem como apresentar os materiais de apoio docente utilizados no estudo, buscando contextualizá-los. Num segundo momento, apresentamos as análises comparativas e algumas considerações sobre as implicações políticas e pedagógicas destes materiais de orientação curricular.

Uma abordagem processual para a compreensão do currículo

Para Gimeno (1994), currículo refere-se a um projeto seletivo de cultura que possui condicionantes extra-escolares, de ordem social, política e cultural, e que se constrói e se configura a partir das condições da escola, sendo determinado deste modo por condicionantes intra-escolares. Além disso, de acordo com o autor, o currículo é elaborado tendo como base certas concepções teórico-curriculares, psicopedagógicas – que são ou que pretendem ser hegemônicas em determinada época.

¹ A idéia de sistema curricular adotada por Gimeno compreende um esquema teórico para a compreensão do currículo desde uma abordagem processual ou prática. Segundo o autor, trata-se de um "modelo de interpretação do currículo como algo construído com base no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados" (Gimeno, 1994, p. 119).

O currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, abrangendo desde os níveis centrais da política curricular, até a sua concretização em sala de aula. Nesse sentido, Gimeno (1994) estabelece seis níveis de desenvolvimento do currículo:¹ o *currículo prescrito* (corresponde às normas e diretrizes gerais que atuam como referência para a ordenação do sistema curricular – selecionam e distribuem o conhecimento dentro do sistema escolar); o *currículo apresentado* (refere-se aos materiais elaborados para traduzir e clarificar aos professores o significado e conteúdo do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste); o *currículo planejado pelos professores* (são os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado); o *currículo em ação* (representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula); o *currículo realizado* (compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores) e o *currículo avaliado* (implica o momento da avaliação, que pode ser do rendimento dos alunos ou do programa curricular em si e sua concretização).

Este processo de concretização curricular é um modelo explicativo que permite analisar, por um lado, os determinantes e as forças contraditórias que atuam sobre o currículo e, por outro lado, os contextos práticos de sua operacionalização na escola. Significa dizer que tal modelo possibilita compreender o intrincado processo pelo qual diretrizes curriculares estabelecidas pelo poder público federal e estadual configuram o currículo escolar e são apropriados e implementados pelos professores.

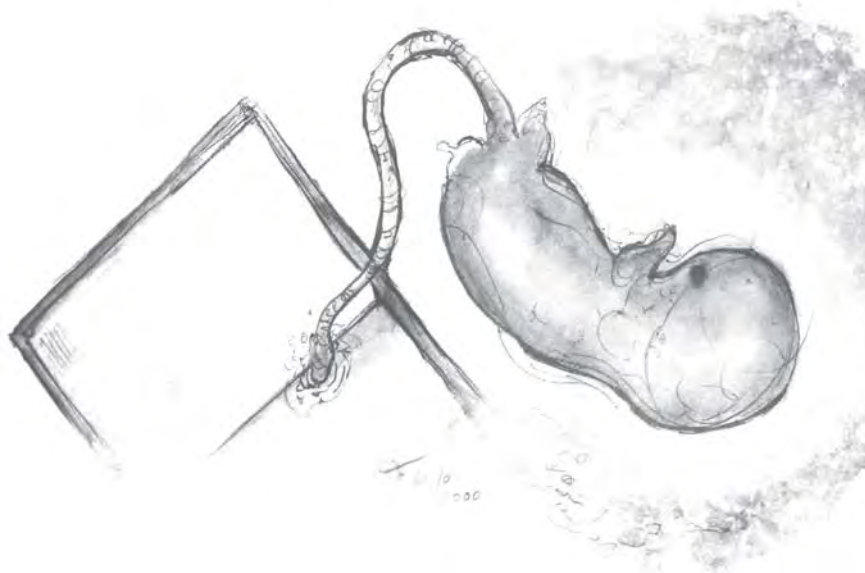
No âmbito do currículo prescrito – instrumento da política curricular –, as diretrizes de caráter geral determinam, essencialmente, a distribuição do conhecimento no sistema educativo além de determinarem o poder e a autonomia que os diferentes atores educativos têm sobre o currículo. Estas prescrições são freqüentemente convertidas em dispositivos intermediários de apresentação do currículo aos professores. Dessa forma, os materiais aqui analisados, podem ser vistos como materiais que traduzem e simplificam para os

professores as normas e prescrições curriculares mais gerais e, deste modo, podemos dizer que eles fazem parte do nível de desenvolvimento curricular denominado *currículo apresentado*. Este nível de concretização curricular exerce um impacto importante no sistema de ensino, pelo fato de orientarem a produção de livros didáticos, os principais orientadores dos professores no desenvolvimento do currículo. Além disso, consubstanciam propostas educacionais, isto é, um projeto educativo de natureza prescritiva, fundamentado em determinados pressupostos e que objetiva modificar e melhorar a escola mediante a mudança na prática do professor. Apresentam-se, portanto, como instrumentos utilizados pela política educacional para intervir na organização e cultura escolares.

A definição e o controle do Estado sobre o que as escolas devem ensinar, verificado em todos os sistemas nacionais de ensino elementar constituídos a partir do século 19, podem ser vistos como uma tentativa do Estado para manter o controle ideológico sobre a sociedade e implementar um processo de homogeneização cultural mediante a ação da escola.

No Brasil, a divisão de competências educacionais foi estabelecida no Império, cabendo o controle do ensino primário e secundário às Províncias e o ensino superior, ao governo central. Esta tradição dualista permaneceu na educação brasileira no período republicano e muito tardiamente, na segunda metade do século 20, foi implantado no País um currículo comum nacional para o ensino elementar e secundário.

O controle sobre os programas de ensino foi ainda maior no início da República. No Estado de São Paulo, desde as primeiras reformas da instrução pública, os legisladores se preocuparam em prescrever a distribuição dos conteúdos de cada matéria, por série, e o método intuitivo como indicação didática obrigatória a ser adotada nas escolas públicas. Dessa forma, o processo de institucionalização da educação popular ocorreu enlaçando os professores numa rede de normas, deveres e regulamentações sobre o que ensinar e como fazê-lo, cujas consequências implicaram a subtração da autonomia docente com graves prejuízos para a profissionalização do magistério. Somente na década de 20 a autonomia didática foi



restabelecida no ensino público do Estado,² restrita à definição do método de ensino.

O desejo de uniformização e padronização do ensino gerou a necessidade de os órgãos administrativos da educação elaborarem normas e orientações para o ensino das matérias precursoras dos guias e propostas curriculares.³ Durante a primeira metade do século 20, perduraram os programas abrangentes de educação integral inexecutáveis, nos grupos escolares e escolas isoladas do Estado. No início da década de 30, foi publicado um programa mínimo, considerado pelos professores muito vasto para sua operacionalização em sala de aula.

Os *Programas de ensino primário* (1946-1949) foram elaborados de acordo com uma concepção mais moderna e orgânica sobre as finalidades desse material e sua organização. Até então, os programas estabelecidos no Estado de São Paulo compreendiam listagem de conteúdo por matérias e séries. No entanto, os Programas preocupavam-se em oferecer uma orientação de ensino, isto é, uma fundamentação pedagógica: objetivos dos conteúdos, considerações pedagógicas, sumário de conteúdos, sugestões de atividades (Mitrulis, 1996).⁴

Uma política nacional para o ensino primário foi efetivada no País na década de 40, com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 21/1/1946).

² A autonomia didática, compreendida como a livre escolha da metodologia pelo professor, foi defendida por Sampaio Dória e estabelecida na reforma liderada por esse educador em 1920.

³ Os Programas de Ensino da Escola Primária do Estado de São Paulo foram reformulados várias vezes no decorrer do século 20: 1904, 1918, 1921, 1924, 1947, 1950 e 1968 (Mitrulis, 1996).

⁴ Mais uma reformulação dos programas de ensino de 1º grau ocorreu no Estado de São Paulo em 1968, no contexto de mais uma Reforma de Educação do Estado.

Mais uma expressão da Escola Nova no Brasil

O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* (1962) é parte integrante de um material composto por seis guias referentes às seguintes matérias: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Jogos e Música. Este material foi elaborado em 1934, quando Anísio Teixeira era diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro,⁷ com o objetivo de contribuir para a qualificação e o aperfeiçoamento profissional do magistério primário.

Na realidade, os *Programas escolares* consistiam numa proposta de organização do currículo do ensino primário com base nos princípios da Escola Nova, tendência pedagógica que perpassou toda a administração de Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação do Distrito Federal. Na concepção do diretor-geral, eles correspondiam a um avanço em comparação com a forma habitual de formulação de programas no País baseados em listas de pontos. Em contrapartida, consistiam em uma proposta educacional sistematizada, compreendendo um corpo doutrinário seguido de indicações didático-pedagógicas.

Na grande tarefa de renovação da escola em que acha empenhado todo o magistério carioca, o programa que agora se publica assinala um lugar intermediário, onde os mais avançados, bem como os mais apegados ao tradicionalismo pedagógico, encontrarão, uns e outros, um corpo de doutrina e de matéria que lhes facilitará o exame da posição em que se encontram e, conseqüentemente, lhes oferecerá sugestões para progredir, alterar e harmonizar os próprios processos, e para orientar, de modo geral, toda a sua atividade pedagógica no campo do ensino de linguagem (Brasil, 1962, p. 13).

Na proposta preliminar, os programas deveriam ser reeditados de dois em dois anos, mediante modificações, alterações e revisões que se fizessem necessárias. Apenas mais uma edição foi publicada em 1936. Concebidos como instrumentos de renovação da escola primária, um guia prático em que o professor encontraria orientações para mudar a sua prática educativa, os materiais converteram-se em política de formação docente. De fato, eles

As diretrizes gerais estabelecidas não chegaram a disciplinar os programas de ensino. Os *Guias de ensino para a escola primária*, editados pelo Inep em 1955, podem ser apontados como um dos primeiros materiais de orientação didática do ensino primário de caráter nacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5.692) consagrou o núcleo comum nacional para o ensino fundamental no País. A criação da escola de 1º grau – ensino básico de oito anos de duração – exigiu orientações curriculares mais detalhadas, cujo instrumento legal mais relevante consistiu no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 4.833/1975.

Seguindo a velha tradição, os sistemas estaduais de ensino procederam à elaboração dos *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*, mais como uma tentativa de apresentar as inovações curriculares e normatizar a prática pedagógica, de acordo com o pensamento educacional hegemônico na época.⁵

A redemocratização do País na década de 80 trouxe à baila o problema da qualidade do ensino público e motivou a implementação de políticas para o setor. No âmbito curricular, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais estabelecidas pela Lei nº 5.692/1971, começaram a surgir iniciativas governamentais de inovações, revisões e reformas curriculares. Esta centralidade do currículo explica-se pela revalorização dos conteúdos como instrumentos de transformação social, além das críticas, tanto do formato, quanto dos pressupostos do currículo em vigor, acrescidas das pressões com base nas demandas sociais para a introdução de novas disciplinas curriculares.

Em São Paulo, o processo de reforma curricular teve início no governo Montoro em 1984 e as novas propostas foram divulgadas à rede de ensino a partir de 1988.⁶

No contexto das transformações políticas e educacionais, os materiais de orientação curricular são expressões de uma política educacional que teima em impor às escolas e aos professores inovações pelo alto. São também manifestações do permanente conflito, entre o novo e o velho, o tradicional e o moderno, que perpassa o pensamento educacional brasileiro.

⁵ Informações pormenorizadas sobre este processo de reformulação curricular encontram-se em Silva, 1984.

⁶ Reformas curriculares foram realizadas também nos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Veja Cunha, 1991.

⁷ Sobre a atuação de Anísio Teixeira à frente da Diretoria da Educação do Rio de Janeiro, ver Nunes, 1991.

representam um material de recontextualização pedagógica, formulados segundo uma visão do ensino mais complexa, decorrente da concepção da Pedagogia como ciência.

Em 1955, o Inep tomou a iniciativa de reeditar esses manuais, visando atender às solicitações dos Estados e do magistério primário, em relação às orientações do ensino.

No início da década de 60, um momento de intensificação do processo de industrialização no Brasil, ênfase especial foi dada à educação e esta passou a representar um investimento, e vista como formadora e qualificadora de recursos humanos. Nessa ocasião, o professorado da escola primária era composto, em grande parte, ainda, por professores leigos, o que exigiu estratégias de aperfeiçoamento profissional em serviço. Foi com esta preocupação que o material de 1934 foi revisto e reeditado em 1962, pela Biblioteca da Professora Brasileira,⁸ e distribuído aos professores de todo o País. Esta reedição e distribuição faziam parte do conjunto de metas educacionais do Programa de Emergência⁹ iniciado em 1961, e que deveria vigorar até a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual previa a universalização do ensino primário e a eliminação do analfabetismo em um momento marcado pela industrialização, necessidade de mão-de-obra mais qualificada e visão de planejamento como capaz de solucionar todos os problemas educacionais. Esse Programa de Emergência consistiu em uma etapa preparatória ao Plano Nacional de Educação e tinha, entre outras atribuições, a de planejar a preparação de quadros técnicos profissionais e do magistério para a execução do Plano. Em relação ao ensino primário, as atividades do Programa de Emergência foram coordenadas pela Mobilização Nacional contra o Analfabetismo que deveria, entre outras metas, distribuir 250 mil exemplares do *Primeiro guia de ensino para o magistério primário* e para os professores voluntários da mobilização. O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* faz parte deste material distribuído a professores de todo o País.

A apresentação dos guias feita por Darcy Ribeiro, ministro da Educação e Cultura na época, justifica a reedição, tendo em vista as deficiências na formação do magistério primário. A iniciativa de Anísio Teixeira é exaltada como modelo a ser

seguido, visto que os guias consistiam em poderosos instrumentos de aperfeiçoamento técnico e profissional do magistério e preparo de professores do mais alto nível.

É interessante notar que, neste momento, foi utilizado o mesmo material elaborado há quase trinta anos antes, difundindo, novamente, os pressupostos escolanovistas como inovadores. Por que reeditar em 1962 um material de 1934? É uma questão que se coloca.

Talvez, uma resposta para isto esteja nos altos postos de poder, na área da política educacional, ocupados por defensores da Escola Nova, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. De fato, a geração dos "pioneiros" continuava atuante desde os anos 20, fosse ocupando cargos na administração do ensino, fosse participando de movimentos educacionais, como foi o caso da Campanha em Defesa da Escola Pública no final de década de 50.

Conforme foi mencionado anteriormente, o tradicionalismo predominava no ensino primário. Deste modo, os guias de 1934 permaneciam como propostas inovadoras, tanto no que diz respeito às indicações didáticas quanto à abordagem dos conteúdos. Não por acaso, Darcy Ribeiro refere-se ao "mestre Anísio" na apresentação dos guias, demonstrando ser partidário das idéias e ensinamentos daquele educador. A iniciativa do MEC, por meio do Inep, entrevê a hegemonia de uma concepção pedagógica e a ação do Estado no sentido de difundir-la amplamente pela Nação. Neste sentido, os guias analisados representam um documento relevante para a história da educação brasileira.

A análise do *Guia de ensino de linguagem para a escola primária* (1962), aqui apresentada, exemplifica a estrutura da composição e as concepções pressupostas nestes materiais.

Esse guia se encontra dividido em seis seções, sendo estas: leitura; literatura; escrita e caligrafia; composição; gramática; e bibliotecas. As quatro primeiras seções estão subdivididas por séries (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª), e em cada uma delas são apresentados (embora nem sempre abrangendo todas as subdivisões indicadas): os objetivos; a análise dos objetivos; a prática de ensino, compreendendo: assuntos; métodos; exercícios e jogos; verificação da aprendizagem e o mínimo que se deveria alcançar.

⁸ A Biblioteca da Professora Brasileira compôs-se inicialmente das seguintes obras: *Atlas histórico e geográfico brasileiro*; *Dicionário escolar do professor*; edições da Campanha Nacional do Material de Ensino; e seis *Guias para o ensino de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Jogos e Música na escola primária*.

⁹ Sobre o Programa de Emergência, ver Brito, 1962.

O material é organizado a partir de dois eixos centrais: definição dos objetivos e prática de ensino, abrangendo as orientações didáticas, sugestões de atividades, exercícios e jogos, além da avaliação. Entre as orientações didáticas, foi dada ênfase ao desenvolvimento de *projetos* nascidos dos interesses dos alunos ou propostos pelo professor visando integrar as diferentes matérias do programa. As sugestões de atividades implicam situações de aprendizagem interessantes para as crianças. Neste sentido, os jogos são considerados fundamentais, pois correspondem à natureza do desenvolvimento infantil. A avaliação baseada em testes denota a influência da medida educacional numa abordagem que integrou as diferenças individuais e os interesses das crianças, com uma perspectiva científica e experimental da pedagogia e da psicologia, além de incorporar os princípios da racionalidade no planejamento educacional.

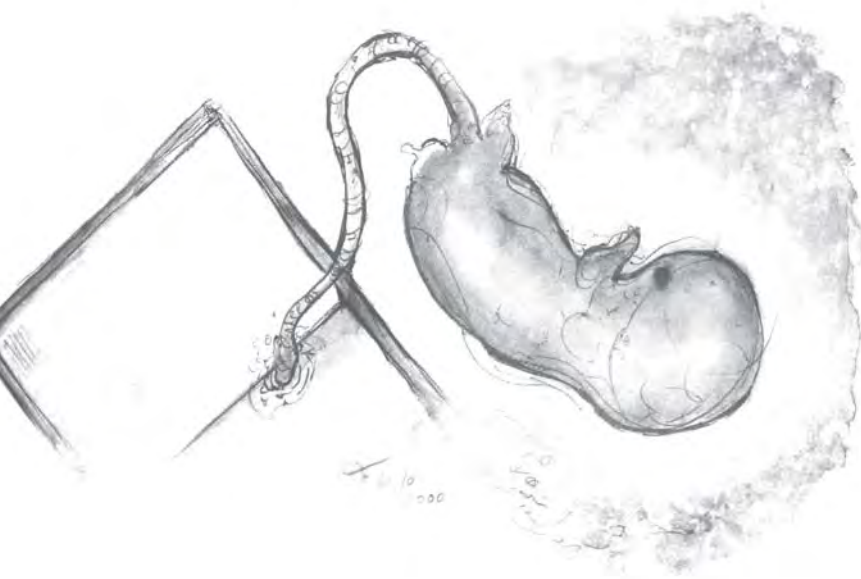
Os responsáveis pela elaboração dos manuais tiveram o cuidado de estabelecer os *mínimos*, isto é, relacionar o conteúdo indispensável a ser ensinado aos alunos. Buscou-se, dessa forma, prevenir os problemas que os professores primários teriam para executar um programa abrangente e ambicioso. De fato, as amplas finalidades atribuídas à escola primária desde o início da República implicaram programas, isto é, projetos culturais,

muito amplos, e de difícil operacionalização, considerando a diversidade das escolas, a precariedade do ensino público e as más condições de formação dos professores.

O guia apresenta, ainda, uma última seção denominada Bibliotecas. Esta seção é constituída de: considerações gerais; biblioteca da escola; biblioteca da classe; biblioteca do aluno; escolha dos livros e bibliografia de apoio aos professores. Esta última está subdividida por áreas: Educação em Geral, Linguagem em Geral, Leitura, Literatura e Bibliotecas, Escrita e Caligrafia, Composição, Gramática, Jogos Educativos e Testes – Verificações – Diagnóstico. Fica claro o predomínio de autores escolanovistas, principalmente de obras em língua inglesa, possuindo também títulos em outras línguas como o francês e o espanhol, havendo pouca presença de autores brasileiros. Vale lembrar que os guias foram elaborados para orientação docente, sendo estes em grande parte professores leigos.

Em relação à organização dos conteúdos, o *Guia de linguagem* está subdividido em: leitura, literatura, escrita e caligrafia, composição e gramática, podendo-se notar uma ênfase na leitura. A composição tem caráter utilitário, auxiliando no enriquecimento do vocabulário, no aprimoramento do modo de expressão do aluno, no aprendizado da escrita de cartas pessoais, sociais, comerciais, etc. A gramática aparece como último item curricular priorizando a dedução, por parte dos alunos, das principais regras, definições e classificações gramaticais.

Os pressupostos básicos do guia baseiam-se, principalmente, no interesse do educando, visto como ser livre, ativo e social. A prioridade não é mais o ensino, mas a aprendizagem, sendo o professor o facilitador do processo de busca de conhecimento dos alunos, cabendo a ele organizar e coordenar as situações de aprendizagem, levando em consideração que estes têm individualidades e interesses distintos. Apesar de a autonomia do professor ser ressaltada, o guia é bastante detalhado, trazendo até mesmo tipos de erros que devem ser corrigidos. Procurou-se neste material desmistificar a idéia segundo a qual o professor que se fundamentava nos pressupostos escolanovistas não necessitaria de um planejamento, de um programa preestabelecido. Ao contrário,



a proposta afirma que apesar de algumas atividades não exigirem planejamento, pois dependem de situações da vida diária e dos interesses que nascem das necessidades particulares e imediatas dos alunos, outras deveriam ser planejadas com antecedência.

Em que medida os guias foram utilizados pelos professores? Que impacto teve esta iniciativa do MEC para a melhoria do ensino primário?

Estas questões põem em discussão as possibilidades e os limites da atuação do Estado no âmbito da inovação curricular. Até que ponto a distribuição de guias, manuais, propostas são relevantes uma vez que mais uma dessas propostas acaba de chegar às escolas públicas de todo o país? O olhar ao longo da história nos autoriza a questionar os destinos dos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A reforma curricular do Estado de São Paulo

A *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (São Paulo, 1991) foi editada em 1986 e elaborada pela Cenp. Em sua carta intitulada "Aos professores", o então secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares de Lima, apresenta a proposta, e afirma representar ela um instrumento de orientação da prática docente, não pretendendo ser cerceadora da atuação do professor. Também de acordo com o secretário, tal material foi elaborado com a participação e a colaboração de educadores e especialistas de todo o Estado de São Paulo, visando à melhoria da qualidade do ensino e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esta participação dos educadores e a preocupação com uma sociedade mais justa podem ser vistas como reflexos de um período de transição democrática, pós-ditadura militar. Com o fim da ditadura e com as eleições diretas para governadores, o governo de São Paulo (Franco Montoro, 1982-1986) apresentou um programa cujas diretrizes básicas compreendiam: a democratização da administração estadual e a descentralização do processo decisório e a participação da população em questões de seu interesse. Na área educacional, tal proposta destacou como questão central a democratização da escola, entendida como o acesso da população à escolaridade

básica e como participação popular na gestão da escola pública. Foi um período marcado por fortes mobilizações e atuações políticas da sociedade civil e, particularmente, dos professores (como se pode ver, por exemplo, nas participações no Fórum Educacional do Estado de São Paulo e na reformulação do Estatuto do Magistério Paulista). Palma Filho (1989), também, aponta esta participação dos docentes na elaboração das propostas curriculares. Segundo ele, os textos elaborados para o Projeto Ipê/1985 colocavam questões centrais da reforma curricular e prepararam o caminho para as discussões das propostas curriculares com professores e especialistas de todo o Estado. As *Propostas curriculares* de 1991 refletem, assim, este período de participação e mobilização social e mostram uma clara preocupação com a educação das crianças das camadas populares. Estas propostas foram formuladas para substituir os antigos guias curriculares que estavam em vigor já há treze anos. Os guias foram elaborados na década de 70 pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a orientação do MEC, tendo em vista a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971. Poucos anos depois, a insuficiência destas propostas levaram as Secretarias de Educação a elaborarem os *Subsídios aos guias curriculares*, cuja finalidade era instrumentalizar melhor o professor para sua atuação em sala de aula. No entanto, estes subsídios direcionavam a prática pedagógica na sala de aula, retomando a perspectiva dos tradicionais programas de ensino que a elaboração dos guias tinha procurado superar. Neste sentido, a elaboração de um novo material de apoio e orientação aos docentes se fez necessária, dando início à elaboração das *Propostas curriculares para o 1º grau*.

Assim como o *Guia*, a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (São Paulo, 1991) visava subsidiar e orientar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos, ao final de cada ano letivo, e nível de ensino.

A *Proposta* de 1991 traz no corpo de seu texto cartas intituladas "Aos professores", escritas pelo então secretário de Estado da Educação, Fernando Morais e

pela coordenadora da Cenp, Eny Marisa Maia. Traz ainda uma apresentação, o prefácio e textos intitulados: "Subsídios para a reflexão curricular" e "Como ensinar". Além desses textos, indica os objetivos, os conteúdos e uma bibliografia. Esta última apresenta um número significativo de indicações bibliográficas que abarcam as discussões atuais da área de lingüística e literatura e está dividida em referências bibliográficas, textos de apoio e publicações da Cenp.

Os conteúdos se distribuem em três eixos: atividades de linguagem, atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e atividades relativas ao estudo da gramática. A linguagem é vista como uma atividade humana, histórica e social, possuindo funções tanto comunicativas como cognitivas. De acordo com Palma Filho (1989), a *Proposta* orienta os professores no sentido de considerarem o fato de a criança chegar à escola já possuindo uma grande prática de linguagem. Cabe, portanto, aos professores realizar o processo que implica a passagem da língua oral para a escrita, devendo esta acontecer de forma gradual e sistemática, tendo-se o cuidado para que o confronto entre língua oral e a nova forma de expressão não provoque inibições que possam retardar o universo expressivo da criança. Aponta ainda para a necessidade de se evitar que a língua seja utilizada como instrumento de poder, por parte daqueles que dominam a norma culta. Neste sentido, a *Proposta* faz uma discussão sobre a questão da discriminação social na atividade lingüística, o que pode ser considerado bastante inovador. Em relação à gramática, a indicação é para que nas séries iniciais ela não se constitua preocupação primeira. Já nos níveis mais altos de escolaridade, concebe-se um papel relevante da gramática na formação do aluno.

De acordo com a *Proposta*, o professor deve ter autonomia para construir seu trabalho, considerando o contexto socio-cultural de seus alunos. Neste sentido, o professor tem de ser criativo e saber preparar e selecionar atividades que melhor contribuam para o aprendizado da linguagem por seus alunos, não discriminando a linguagem de cada um, mas partindo dela para se chegar ao aprendizado da chamada norma-padrão.

O material está fundamentado na perspectiva construtivo-interacionista de aprendizagem. Devido ao embasamento nesta teoria, a metodologia deve ser construída por cada professor, levando-se em consideração as características e possibilidades de aprendizagem de seus alunos e o contexto de sua escola. Ressalta, ainda, que a avaliação pode ser de grande valia para a continuidade e revisão do trabalho do professor e para situar o aluno em relação a seus progressos tendo assim um caráter retroinformativo. A avaliação não deve ser, pois, um instrumento de penalidade e servir unicamente para fins de reprovação ou aprovação dos alunos.

Cabe-nos ainda assinalar que as *Propostas* inovam este tipo de material de apoio e orientação aos docentes, trazendo questões e discussões atuais sobre a Língua Portuguesa.

Atualmente, as *Propostas* (no âmbito estadual) vêm sendo substituídas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que foram distribuídos aos professores de todo o País. Os PCNs visam à melhoria da qualidade de ensino num momento em que a educação é novamente vista como um investimento rentável para o País, um instrumento para se alcançar o desenvolvimento. Este é também um momento de descentralização da educação, que vem sendo concretizada com a municipalização do ensino. Esta descentralização traz consigo os riscos de uma fragmentação e regionalização curricular.

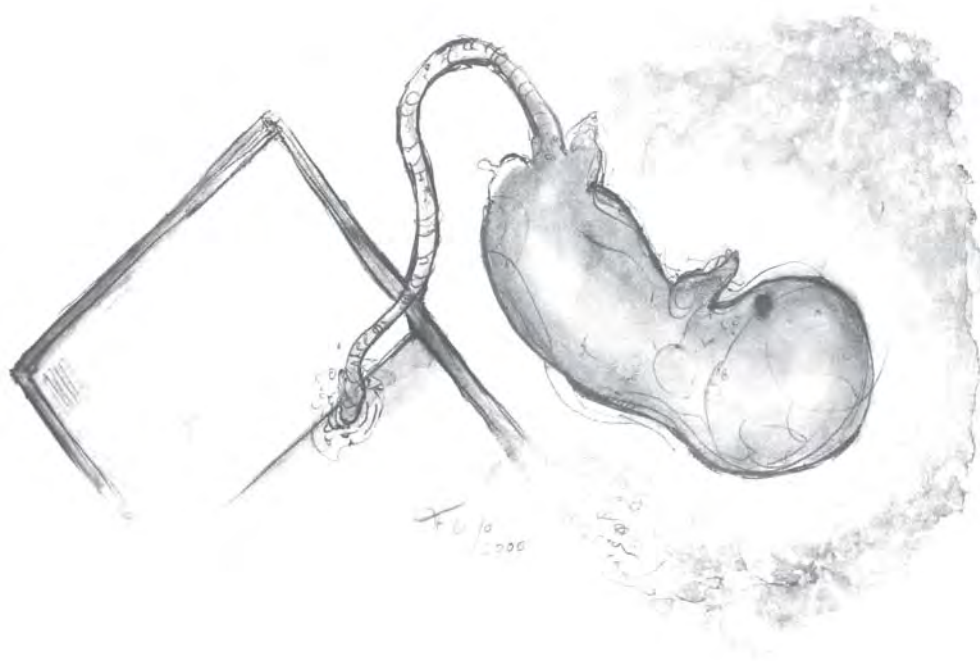
O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* (Brasil, 1962) e a *Proposta curricular de Língua Portuguesa para o ensino de primeiro grau* (São Paulo, 1991) são dois dispositivos de orientação curricular de diferentes momentos históricos e de diferentes concepções epistemológicas e pedagógicas sobre o ensino da língua, embora com o mesmo propósito, ou seja, melhorar a prática educativa e, por conseguinte, a escola pública.

Após analisarmos estes guias de apoio aos docentes, podemos nos questionar sobre a insistência do Estado em elaborar e distribuir materiais deste tipo. Em diferentes momentos históricos, o Estado tem permanentemente procurado formas de garantir o controle sobre as escolas, o ensino, os docentes e aquilo que é por eles ensinado. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* representam mais um esforço do

Estado neste sentido. No entanto, não se pode negar que todos estes materiais – *Guias, Propostas, Parâmetros* –, representam também um esforço no sentido de orientar os professores em relação ao seu trabalho, principalmente aqueles que possuem uma formação inicial precária. Neste sentido, estes materiais são utilizados também como instrumentos de formação em serviço e aperfeiçoamento docente. Cabe-nos, então, perguntar qual o grau de importância

conferido a uma e a outra função, quais sejam – controle e orientação didático-pedagógica.

Independentemente da resposta à questão anterior, o importante é saber que um novo projeto de educação só será construído a partir da prática escolar cotidiana. Nesse caso, a política curricular tem sua relevância, assim como uma infinidade de outros fatores, mas a participação dos professores nesse processo é imprescindível.



Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia A. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo : Cortez, 1991.
- BARRETO, E. S. *Os currículos do ensino fundamental nas escolas brasileiras*. São Paulo : Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia para o ensino de linguagem na escola primária*. Rio de Janeiro : Revista dos Tribunais, 1962.
- BRITO, Antônio Oliveira. Programa de emergência para a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 157-166, jan./mar. 1962.
- CUNHA, L. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1991.
- GIMENO, José. Aproximación al concepto de curriculum. In: *EL CURRÍCULUM : una reflexión sobre la práctica*. Madrid : Morata, 1994. p. 40-64.
- MARTINS, M. C. *A construção da proposta curricular da Cenp no período de 1986 a 1992*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária : caminhos percorridos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 30-49, fev. 1996.

- NUNES, C. Anísio Teixeira : a poesia da ação. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PALMA FILHO, J. C. *A reforma curricular da Seesp para o ensino de 1º grau (1983-1987) : uma avaliação crítica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*. 4. ed. São Paulo : Cenp, 1991.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 12. ed. São Paulo : Cortez, 1986.
- SILVA, Teresa R. N., ARELARO, Lisete R. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual, a partir da Lei nº 5.692/71. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 13, p. 26-44, 1984.

Recebido em 22 de maio de 1999.

Rosa Fátima de Souza, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora assistente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara).

Raquel Fontes Borghi é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Unesp/Araraquara.

Márcia Regina Onofre é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/Unesp/Araraquara.

Lilian Teixeira Camargo é bolsista de aperfeiçoamento da FCL/Unesp/Araraquara.

Abstract

This text analyses the curriculum policy aspects which were presented in a comparative study between two curriculum proposals for the first four grades of elementary school – The guides to elementary school teaching, edited by Ministry of Education and Culture (MEC) in 1962 and the Curriculum proposals for elementary school teaching, of the State of São Paulo (edition 1991) which were elaborated on different moments of the Brazilian education history, aimed at guiding the teaching staff in order to improve the quality of public education. The text highlights the political social and pedagogical principles in which the proposals were based. In addition, it analyses the political significance of the curriculum as well as it puts in evidence the implications of these proposals to pedagogical practices and the professionalization of the teaching staff.

Keywords: curriculum; curriculum proposals; didactic material; curriculum of elementary school.

Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma

Andrea Brandão Puppim

Palavras-chave: deficiência física; estigma; escolas especiais.

Apresenta os resultados de um estudo de caráter exploratório, desenvolvido há alguns anos acerca da categoria social da "deficiência física", a qual foi entendida como fenômeno que apela para leituras situadas no âmbito de uma sociologia das atitudes, e para tal nos servimos dos escritos de Goffman, contextualizando e relativizando a perspectiva teórica que inscreve esse autor. A proposta é juntar observações de campo a relatos colhidos em entrevistas no intuito de apreender a partir da escola vivências de situações de estigma passíveis de circunscrever a vivência social dos chamados deficientes. Foi historicizado e problematizado o conceito de *deficiência* associando-o ao problema da constituição de identidades. A dinâmica de construção do texto possui uma proposta de recorte-colagem de cenas e depoimentos em estilo *puzzle*, assumindo que foram construídas interpretações sobre interpretações ao lidar com as representações dos entrevistados, produzindo um discurso que emoldura discursos outros e que pode ser também circunscrito por molduras outras, conforme indica o jogo de possibilidades de Goffman.





Introdução

A homenagem que o XIV Congresso Mundial de Sociologia da International Sociological Association (ISA) prestou ano passado no Canadá aos trabalhos dos dez sociólogos *masters* mais importantes do século, segundo *enquête* feita pela ISA incluiu Erving Goffman como um dos eleitos na seleta lista. Foi a seus escritos que recorremos para desenvolver um estudo de caráter exploratório¹ desenvolvido há alguns anos acerca da categoria social da "deficiência física" entendendo-a como fenômeno que apelava para leituras situadas no âmbito de uma sociologia das atitudes, no qual avultavam os trabalhos de Goffman (1988) a respeito do estigma com sua opção pela interação como unidade analítica, com sua abordagem dramatúrgica. Vale colocar, no entanto, que a perspectiva

¹ Trata-se da tese defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no início dos anos 90, *Deficiência, escola, estigma: um estudo*. Por termos nos deparado com várias solicitações para publicação e usos recentes daquele texto em nível de citações bibliográficas (ver, por exemplo, Kramer, 1998), resolvemos produzir esse artigo-síntese para difundir, em âmbito mais amplo, os resultados daquela pesquisa, articulando-a a uma homenagem a Goffman.

dramatúrgica possui suas limitações sociológicas, refletindo o momento histórico de transição de uma economia mais antiga, centrada na produção, para uma economia terciária baseada na propaganda, na valorização *performática*, na centralidade da aparência. Temos consciência, no entanto, de que enquanto articulador teórico Goffman se ajustou particularmente bem ao estudo que empreendemos. Sua reflexão toma como unidade de análise o encontro, entendendo-o como "campo de tensão interpessoal, discrepância e ruptura", apontando para a opacidade da interação – e não pela intersubjetividade propriamente dita; há em Goffman a ultrapassagem de uma visão compreensiva (de tipo weberiano) em favor de uma visão desmistificadora do ocultamento. A sua análise da interação estratégica deita raízes no modelo dramatúrgico palco/bastidores para averiguar as oscilações do comportamento humano.

É nessa perspectiva que se insere nosso estudo, que foi informado pelo modelo dramatúrgico em dois níveis: em relação à perspectiva de análise do objeto e em relação à própria posição do autor enquanto ator-professor no nível da docência com "deficientes" e ator-espectador no nível da observação de campo. A situação de duplicidade de papéis chegou a influir diretamente no recorte do objeto da pesquisa, já que o autor optou por se eximir da possibilidade de efetuar uma análise propriamente pedagógica – que apontasse eventuais problemas na atividade docente de colegas – e que o colocaria na situação do "delator" ou do "leva-e-traz". Daí a opção de tratar tangencialmente a questão de como é efetivada a escolarização do deficiente.

A compreensão teórica do problema: a genealogia do conceito

As leituras conduzidas para o entendimento concreto da categoria social da *deficiência* nos colocaram em frente à perspectiva da sua construção histórica. A deficiência se apresenta como conceito eminentemente moderno, diretamente relacionado com a concepção de vida e de humanidade enfatizadas a partir do século 19. Na raiz do conceito temos outro

termo datado e assumido como uma das pedras-de-toque da organização social ocidental desde o século 18: a *eficiência*. Deficiência só surge como conceito quando a eficiência passa a ser a marca do que se pretendeu extrair da vida. Deficiência já surge como um conceito-julgamento-de-valor: designa o improdutivo, o negativo. *Deficiência* e *diferença* têm, então, um parentesco. A diferença pode ser pensada como o outro da *identidade*. Assim operou o colonialismo europeu, em que a identidade europeia definia a diferença africana como primitiva. O termo "deficiência" faz uma experiência da diferença desse mesmo tipo, pois a identidade que se postula, que se quer universal é eficiência – o diferente do eficiente é o deficiente.

Mas há outras formas de se pensar o conceito em questão, como bem aponta Tavares d'Amaral² – na linha de força contrária à nossa prática social dominante – que conecta a idéia de deficiência com a de diferença, postulando a eficiência como identidade. Isso significa imprimir uma visão afirmativa da deficiência – que obriga a pensar a deficiência na chave política – como uma questão de cidadania, de democracia. Mas a idéia mesma de democracia é uma tradução da idéia de *diferença na chave de igualdade*: a igualdade de todos na organização social torna possível organizar a sociedade de tal forma que as diferenças sejam respeitadas e não diferidas. Conceber a deficiência nessa chave significa conferir à sua temática a função de uma luta política cujo ambiente é a democracia, e aprender a lidar com a idéia de que *igualdade pode significar tratamento diferente para os diferentes* – sem que essa idéia passe pelo prisma paternalista e caritativo que tradicionalmente a delimita. Dentro dessa visão afirmativa do direito à diferença, é que incorporamos a visão crítica de Goffman a respeito do estigma.

A "deficiência" na educação

De modo geral, em nossa sociedade são identificadas como "deficiências" as diferenças consideradas prejudiciais em relação ao modo como a pessoa interatua em seu ambiente; consideram-se "deficiências" os "impedimentos visuais, auditivos, mentais e motores" cabendo, então, variedades em termos de tipos e intensidades.

² Em conferência proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 15 agosto de 1989, no ciclo "Deficiência – identidade e diferença".

No que concerne especificamente ao campo da educação, são vários os modelos teóricos de referência da definição da deficiência, entendida como sinônimo de excepcionalidade, quando se tem em vista as condições do indivíduo em face dos serviços educacionais. A ênfase no aspecto social, psicológico, médico ou educacional tem como ponto em comum a referência ao desvio da média, da norma.

Algumas definições sintetizam com exemplaridade o entendimento geral:

São considerados excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sociocultural, apresentem necessidades educacionais que para serem adequadamente atendidas requerem auxílio ou serviços especiais de educação (Mazzotta, 1982).

Assim sendo, os diferentes instrumentos legais que regulam o atendimento educacional aos "deficientes" servem-se de modalidades equivalentes de classificação de tipos – sendo os mais populares os derivados do modelo clínico, que distingue o deficiente mental treinável, o cego, o surdo, o deficiente físico...

Quanto aos instrumentos legais nota-se, também, na própria dinâmica da categorização, a assimilação de uma demanda básica dos movimentos de defesa dos chamados deficientes: trata-se da designação dos "deficientes" como "portadores de deficiência", seguindo a tentativa simbólica de separar a parte "problemática" do ser da sua totalidade pessoal. Essa é a outra face da moeda do comportamento geral da identificação do problema com a totalidade da pessoa – que é exatamente a marca definidora do *estigma*.

O estigma e a "deficiência"

Goffman (1988) aplica o termo estigma às situações do indivíduo que se encontre inabilitado para a aceitação social plena, em virtude da posse de um atributo que se impõe como alvo de atenção e detona o afastamento daqueles que o encontram. O indivíduo é, então, colocado na situação de "desviante" com relação a normas socialmente estabelecidas. Mas quando se fala em normas no tratamento do estigma,

se está lidando com um gênero de normas: as que se referem à *construção da identidade* ou ao *ser*. A manutenção ou o fracasso dessas normas não tem como efeito o mero engendramento de medidas restauradoras que reparam o dano. As normas em questão incidem diretamente sobre a integridade psicológica do indivíduo que, no caso do estigmatizado, é condenado a um lugar social de descrédito e isolamento. Mas, por esse conceito, abre-se a possibilidade de quase todos os seres humanos que se vejam em situação de não-enquadramento em frente a expectativas socialmente construídas, em algum período da vida, experimentarem a vivência do estigma. Segue-se a compreensão do estigma como processo que ocorre sempre que há normas de identidade (que engendram tanto desvios como conformidades).

Goffman detecta no atributo estigmatizante a função social de conformação da normalidade de outrem (não sendo, em si mesmo, nem honroso nem desonroso). Os atributos estigmatizadores vão determinar a frequência com que um indivíduo vai desempenhar o dito papel no processo de interação. O estigma é entendido, então, como um processo social que envolve dois papéis – o de *normal* e o de *estigmatizado*, como perspectivas geradas em interações sociais. Goffman designa como *normais* os que não se afastaram negativamente das expectativas postas socialmente, e é com esse entendimento que nós adotamos o termo. Quando as expectativas relativas à identidade social virtual de um indivíduo entram em discrepância com relação à identidade social real do mesmo, tem-se a vivência social do estigma. Mas os estigmatizados não estão sozinhos no mundo. Há os que adotam seu ponto de vista, e que chamamos, como faz Goffman, de *informados*. Entre esses encontramos indivíduos que se relacionam com o estigmatizado de modo tão próximo que ficam sujeitos a confusões de identidade, dadas por contágio. Também é freqüente que o aliado do estigmatizado, em contraposição ao comportamento estigmatofóbico, lance a resposta estigmáfila (culto ao estigmatizado).

Na *interação* de contato misto – como nas cenas de conversação entre normal e estigmatizado – é que se condensa o momento de fundamental interesse sociológico, em que os dois lados enfrentam as causas e os efeitos do estigma. No encontro

normal/estigmatizado, a visibilidade imediata de um sinal identificador do estigma coloca o indivíduo portador de deficiência na condição de *desacreditado*, cabendo a si a tarefa de manipular a tensão do momento. O estigmatizado é desacreditável quando sua deficiência não é imediatamente identificável, abrindo a possibilidade da manipulação da informação.

A aceitação – respeito e consideração que o indivíduo espera receber, malgrado o atributo estigmatizador – parece ser a problemática central da situação de vida do indivíduo estigmatizado, que responde a ela com tentativas de correção do seu defeito de modo direto (como nas cirurgias plásticas) ou indireto (como no aprendizado de áreas ou domínios "fechados" ao portador de determinado tipo de "deficiência").

A seqüência semelhante de ajustes pessoais dos estigmatizados impõe semelhantes aprendizados em termos da formação da identidade, o que Goffman denomina de "carreiras morais" semelhantes. Esse aprendizado pode incluir o reconhecimento de ser portador de um estigma, a experiência de ser tratado como "não-pessoa", a identificação ambivalente com o grupo de seus "iguais".

Goffman aponta o fato de o mundo do indivíduo com atributos diferenciais estigmatizados estar dividido por sua identidade social em *lugares proibidos* (onde sua presença é um chamamento à expulsão) – *lugares onde há tratamento cuidadoso* tendo em vista uma aceitação rotineira, e *lugares retirados*, onde pode se expor sem se preocupar com a aparência de rotina que tantos procuram imprimir não prestando atenção a ele. Também a identidade pessoal divide o mundo do indivíduo: locais onde há conhecimento pessoal (pelo *maître*, pelo barbeiro, etc.) e locais onde não há conhecidos e é sustentável a situação de anonimato. A divisão do mundo posta pela identidade pessoal e social forma os quadros de referência que devem ser aplicados ao estudo da rotina diária de uma pessoa estigmatizada. O pesquisador, então, se impôs a observação do ciclo cotidiano de restrições quanto à aceitação social, na hipótese dos desacreditados – e na busca das contingências da manipulação da informação, no caso dos desacreditáveis. Essa busca dos elementos conformadores do estigma se fez, em nossa pesquisa, privilegiando os relatos de vida dos deficientes colhidos

através da voz dos pais e professores – o que ampliou o ângulo de enfoque, que não se restringiu apenas aos contatos observáveis na escola. As entrevistas que promovemos não atingiram diretamente os portadores de deficiência por temor de o pesquisador gerar embaraços de ordem psicológica – já que tratávamos de uma maioria de crianças de menos de 14 anos, com alguns poucos adolescentes.



Relatos de vida, relatos de trabalho

Os relatos de vida colhidos totalizaram 30 entrevistas com mães (de sangue e adotivas) de portadores de deficiência, das quais selecionamos um terço para análise. Dos 13 relatos de profissionais de educação acerca de suas práticas educativas com "deficientes", selecionamos a metade. O critério assumido para a seleção dos relatos a serem analisados foi mais ou menos impressionista, pois todos os relatos continham

Sistematizando anotações

Juntando as nossas observações de campo aos relatos colhidos, objetivamos apreender a partir da escola vivências de situações do estigma que circunscreve os chamados deficientes. Ao lidar também com as representações dos entrevistados, estamos conscientemente construindo interpretações sobre interpretações – discurso que emoldura discursos e que pode ser também circunscrito por molduras outras, conforme indica o jogo de possibilidades de Goffman.

* * *

O estudo da modalidade de estigma dos deficientes físicos que são absorvidos por unidades escolares, tal como a da população que estudamos em uma escola especial do Rio de Janeiro, apresenta algumas peculiaridades que não se estendem aos que vivem sob a condição do isolamento total: a vivência regular em regiões social e geograficamente diferenciadas – propiciadora de contatos interativos, ricos e variados. O convívio familiar no lar (relações íntimas), interações cotidianas na rua (relações ocasionais) e interações médico-profissionais ou escolares institucionalizadas (relações normatizadas, reguladas) dispõem séries distintas de contatos, incluindo-se neles os antagonísticos.

A situação específica da escola onde concentrei a coleta de dados pode ter avivado as cores de uma série de especificidades em termos de interação mãe/filho deficiente, professor/aluno deficiente, aluno/aluno deficiente – o que fez com que nós descrevêssemos os padrões de interação percebidos tendo o cuidado de não apressar generalizações que poderiam ser estabelecidas. Mas a possibilidade comparativa é justamente um dos elementos que nas pesquisas qualitativas alicerçam interferências. Nesse sentido apontam-se vertentes de similaridades entre os "casos" dignas de notação.

A relação responsável/parente portador de deficiência assumiu características de extrema dependência do segundo em relação ao primeiro, nos casos do turno diurno (crianças de até 14 anos de idade). Já os alunos observados do turno noturno abarcavam um razoável número de adolescentes e jovens independentes, o suficiente para se locomoverem até a escola



informações mais ou menos pertinentes à temática enfocada. Definindo e expondo aos entrevistados o foco de atenção como concentrado no espaço de interseção da "deficiência" e do estigma, apreendido a partir do aparelho escolar, acreditamos ter delimitado um campo de exploração. As características gerais dos entrevistados assumiram certa heterogeneidade, dado o fato de as famílias atendidas pela escola pesquisada incluírem setores de classe média (pais profissionais liberais) juntamente com setores das chamadas "camadas populares" (pais moradores da favela da Rocinha, mães empregadas domésticas, etc.).

A funcionalidade posta na inserção dos relatos no corpo do trabalho, enquanto elementos dele constituinte, fez-se presente em nossa pesquisa por dois motivos: por facilitar interpretações alternativas por parte do leitor e por entendermos que eles constituem totalidades que não deveriam ser desfeitas, sob pena de enfraquecer seu sentido e densidade. Não havendo espaço para a apresentação integral dos discursos selecionados, apresentamo-los "filtrados" pela interpretação. É evidente que a necessidade de recorte e extração dos trechos mais ilustrativos se faz visível nesse momento, em que os cacos das vivências relatadas foram sendo colados numa composição-mosaico. Também, aqui, a presença de Goffman fica transparente, não só em nível de suas categorias, idéias ou noções, mas também no seu procedimento analítico de gosto fragmentário, tipo *puzzle*.



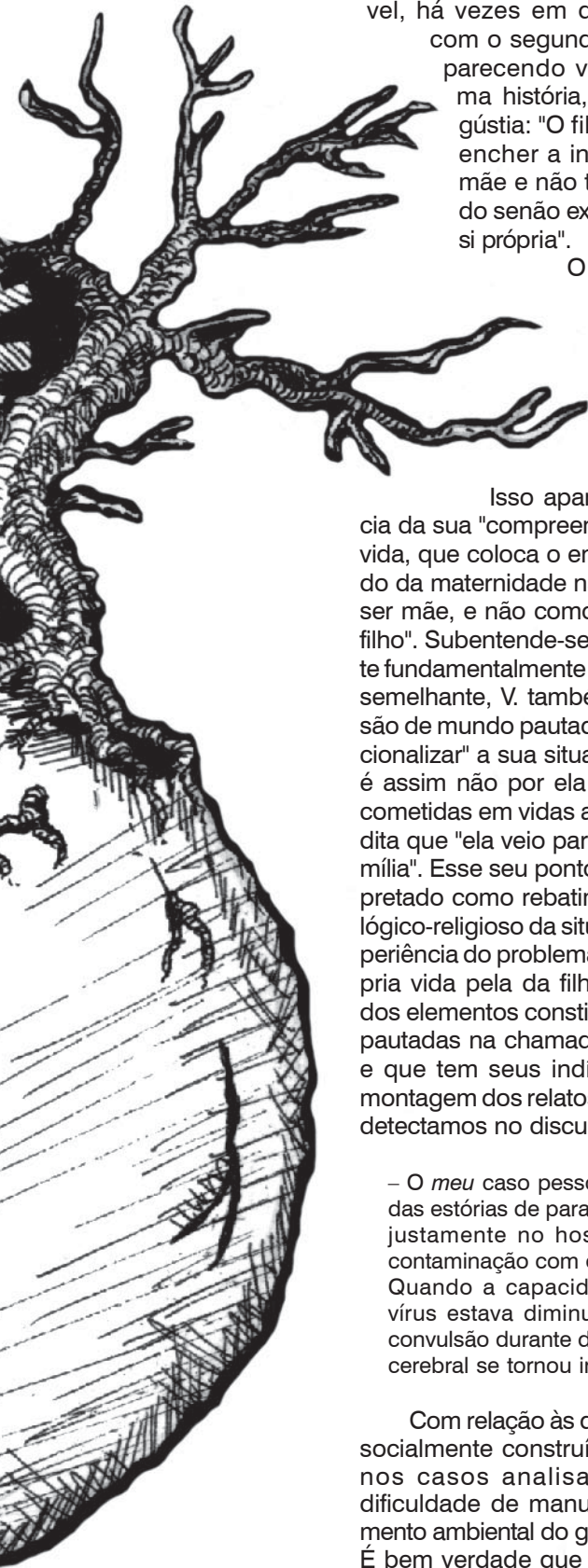
e participarem das atividades pedagógicas (aulas, trabalhos). O nível de comprometimento mais grave era mais freqüente nos alunos do turno diurno – crianças com alto nível de dependência em termos de locomoção, de ação – o que coloca em pauta considerações acerca da escolarização dos jovens maiores de 14 anos, portadores de deficiência: seriam inferiores em número os altamente comprometidos pela inviabilidade familiar de prolongar, por toda a vida, o nível de dedicação concentrado que é posto na infância (incluindo-se aí o acesso acompanhado à escola)? Também é verdade que, na unidade escolar especial em questão, o turno noturno vinculava-se à rede de ensino supletivo, não contando com as denominadas "classes sem seriação" (para alunos com comprometimentos que chegariam a impossibilitar a freqüência às turmas regulares de 1º grau) que se incluíam no turno diurno através do atendimento individual em horários determinados. Do que foi posto decorre, então, a necessidade de se verificar a eficácia da estrutura e funcionamento escolar (ou educacional) de atendimento às crianças e jovens "deficientes".

A constatada dependência aguda das crianças portadoras de deficiência física se concretizava na escola com relação a mães ou responsáveis acompanhantes (babás, avós, tias), com relação a professores, serventes e mesmo com relação a colegas (dos mais comprometidos para com os menos comprometidos). A dependência se manifestava, em termos funcionais, na locomoção em cadeiras de rodas empurradas ou em andar apoiado, no desempenho de "tarefas elementares" como a de higiene no banheiro, a da alimentação no refeitório. Sendo problemática a execução de "atos simples" da vida cotidiana, é natural que o "currículo de apoio" dos alunos envolvesse tarefas de rotina como as rotuladas "atividades de vida diária", atendimentos com terapeutas ocupacionais – além dos atendimentos médicos propriamente ditos: semanalmente, muitos dos alunos freqüentavam fisioterapeutas e psicólogos – o que no caso da escola M. F. P. era facilitado, por ser efetuado no prédio vizinho a ela, já que se tratava de escola anexa à instituição de reabilitação A. B. B. R. Essa especificidade, aliás, demarcava um tipo especial de relação entre as mães (ou responsáveis) e das mães para os alunos. A rotina da vida diária do responsável pelo chamado

deficiente constituía-se fundamentalmente uma rotina de acompanhamento. O levar, o trazer de crianças deficientes na moderna vida urbana do Rio de Janeiro implicam enfrentamento de trânsito, freqüência a conduções lotadas – o que contribui para o aumento de motivos para a opção das mães em esperar na instituição escolar o término do atendimento. As implicações dessa freqüência à escola se fizeram sentir em relação a uma normatização específica para com os pais, com vistas ao espaço escolar: mães ou responsáveis não podem entrar no espaço das salas de aulas, mas podem freqüentar o refeitório para auxiliarem os alunos que não têm condições de se alimentarem sozinhos. Mães ou responsáveis podem auxiliar os seus filhos dependentes na ida ao banheiro quando a servente não estiver disponível para tal – se isso for solicitado pelo professor de turma. A conclusão é a de que as relações mãe/filho "deficiente" tornam-se relações institucionalizadas durante boa parte do dia. No bojo dessa institucionalização criou-se, aliás, um espaço específico de convivência entre as mães (ou responsáveis): o clube de mães, funcionando em sala anexa à escola, permitia que a espera do filho portador de deficiência fosse um tempo preenchido por conversas entre "iguais", que aproveitavam aquele momento para trabalhos benéficos de costura, pintura, etc.

As relações mãe/filho "deficiente", fundamentalmente pautadas na situação de dependência, deixaram entrever em muitos casos características simbióticas (apontadas, aliás, por dois dos professores entrevistados). Em termos psicológicos, o principal problema, a meu ver, seria o da dificuldade de se firmar a autonomia (recíproca) nesse contexto. Como já fizeram notar as análises psicológicas das relações





criança "incapacitada"/mãe ou responsável, há vezes em que a criança forma com o segundo pólo um só corpo, parecendo viver uma só e mesma história, contaminada de angústia: "O filho destinado a preencher a insuficiência do ser da mãe e não tendo outro significado senão existir para ela e não para si própria".

O depoimento de M., a respeito do sentido da maternidade como valor *per se*, parece comprovar esse ponto... sem estar essa ligação costurada pela angústia.

Isso aparece como decorrência da sua "compreensão espiritualista" da vida, que coloca o entendimento do sentido da maternidade na "felicidade em si de ser mãe, e não como é ou deixa de ser o filho". Subentende-se aqui que o filho existe fundamentalmente para a mãe. De modo semelhante, V. também reivindica uma visão de mundo pautada na religião para "racionalizar" a sua situação e a da filha: "Ela é assim não por ela mesma" – por faltas cometidas em vidas anteriores – mas acredita que "ela veio para ajudar a nós, da família". Esse seu ponto de vista é aqui interpretado como rebatimento no plano ideológico-religioso da situação concreta da experiência do problema da absorção da própria vida pela da filha. Esses são alguns dos elementos constituidores das relações pautadas na chamada simbiose mãe/filho e que tem seus indícios aparecendo na montagem dos relatos de vida, como o que detectamos no discurso de V.:

– O meu caso pessoal é um caso típico das estórias de paralisia cerebral (...) Foi justamente no hospital que houve a contaminação com o vírus da encefalite. Quando a capacidade *dela* rejeitar o vírus estava diminuída, ela entrou em convulsão durante doze horas, e a lesão cerebral se tornou irreversível.

Com relação às delimitações espaciais socialmente construídas, o que se notou nos casos analisados foi uma certa dificuldade de manutenção de um isolamento ambiental do gênero "gaiola familiar". É bem verdade que a história de vida de algumas crianças deficientes pode ter comportado essa situação durante algum

período: a segregação na primeira infância é viável, essencialmente em se tratando de famílias dos estratos médios ou superiores. Essa segregação na socialização da criança de camadas populares em contexto urbano é muito mais difícil. Pais que são obrigados a andar permanentemente em transportes coletivos enfrentam com frequência contatos antagônicos, tornando inviável a manutenção de um círculo protetor fechado. Como todos os casos abordados em nossas entrevistas tiveram como base a frequência a uma escola, eles se excluem do enquadramento do isolamento total. É bem verdade que, sendo uma escola especial, ela também representaria uma modalidade de educação segregadora. Trata-se de uma região especial onde há tratamento cuidadoso, tendo em vista uma aceitação rotineira, podendo ser considerada como um local retirado, próprio à exposição. De fato, não existiam condições para que a considerássemos *locus* de isolamento. Ela se achava acoplada a um hospital, num bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, incluindo no seu círculo de vizinhança população "normal" de moradores, trabalhadores, comerciantes.

A "deficiência" física que coloca o estigmatizado na categoria de *desacreditado* – por seu atributo imediatamente visível – já delimita as questões sociologicamente pertinentes ao estudo: o pesquisador deve estar atento ao ciclo cotidiano de restrições quanto à aceitação social – incluindo aí o afrouxamento do ciclo dos desacreditados na vizinhança e as condições do seu enrijecimento. As companhias familiares dos deficientes, colocadas na categoria de *desacreditáveis*, impõem ao pesquisador a busca das contingências com que se deparam na manipulação da informação. Aí também se colocam as questões relativas ao tato e à sua quebra, assim como a do funcionamento da opção do isolamento e à questão do autodesprezo.

Pelas entrevistas que fizemos, pudemos verificar ser freqüente uma modalidade de manipulação da informação social: esconder relações de parentesco com deficientes. O encobrimento é rotineiro quanto a relações de trabalho e conhecimento sem intimidade obrigatória. O conhecimento pessoal é permitido até o ponto em que o conhecimento do elemento constrangedor não coloca em risco a relação pessoal. O uso de uma multiplicidade de *eus*, dada pela

segregação de audiências, aparece com nitidez nessa situação. Esse fato é viável, pois a rotina diária de uma pessoa estigmatizada, assim como a de seus familiares, inclui uma diferenciação geográfico-social, estruturada com base no encontro de grupos diferentes: há os códigos de relação com os informados, há aqueles a quem se diz tudo, há aqueles a quem não se diz nada. A revelação é rotineira nos contatos com pessoas que vivem situações similares – como pudemos verificar no episódio da mãe do aluno A. em sua relação com a vizinhança. Nesse episódio, fica claro o estigma como base para formação de uma comunidade que se engendra a partir de uma identidade comum. De fato, as desvantagens que inscrevem queixas conformam "estilos de vida" que chegaram a unir, no caso em questão, uma avó idosa, uma criança "deficiente" e uma tia cega, habitantes de um mesmo edifício.

A formação de uma comunidade tendo como base a identidade estigmatizada explicaria, inclusive, o agrupamento de indivíduos que formavam a população da unidade escolar em questão: a heterogeneidade decorrente da diversidade de tipos de deficiências era anulada pela homogeneidade proveniente da identidade estigmatizada, que unificava portadores de leve dificuldade de aprendizagem e "deficientes" totalmente comprometidos.

Caso de ocultamento/revelação de parentes de estigmatizados se apresentou através de uma das mães entrevistadas que trabalhava numa empresa há dez anos, e só veio a saber que tinha colegas com filhos deficientes depois de um incidente de regulamentação trabalhista, quando passou a receber remuneração suplementar. Ela me confessou ter ficado surpresa com o fato de tantas pessoas acharem normal esconder seus dependentes "deficientes" de modo tão taxativo. A sociologia da manipulação da informação e da impressão nos instrumentaliza para a interpretação do significado expresso nesse esforço. O esconder da informação e da impressão nos instrumentaliza para a *interpretação do significado* expresso nesse esforço. O esconder da informação descredita materializa a tentativa de deixar o indivíduo enquadrado nas expectativas estereotipadas do profissional sem problemas, confiável. Desse modo, mantém-se o indivíduo preso à norma geral.

A categoria de *desacreditável* sendo incorporada aos informados – professores

e pais de deficientes, numa confusão de identidades por extensão – é um aspecto do comportamento *estigmatofóbico* em ação. O mais comum como resposta é a contraposição *estigmáfila*. Nos depoimentos analisados, vislumbramos algumas professoras sendo questionadas por familiares e amigos acerca da opção pelo trabalho com "deficientes": "Por quê? Por que escolher uma coisa tão deprimente?"

A difusão do estigma dos familiares ultrapassa muito a suave barreira dos questionamentos inconvenientes e caminha firme no terreno da discriminação explícita, expressa na ausência de convites para os relacionamentos sociais usuais, etc. A base concreta da difusão do estigma por extensão, nesse caso, está na identificação dos familiares com o "deficiente" pela absorção de idéias que vão determinar respostas específicas. A resposta estigmáfila é um elemento que se apresenta com frequência também nos casos dos que assumem papel de liderança e representação. Mesmo quando atinge o nível do culto do estigmatizado, não deixam de existir os problemas de ordem política, como os relatados por V. Conflitos entre "nativos" e "informados", disputando a liderança na formação de grupos com capacidade de ação coletiva, comprovam as dificuldades existentes na relação entre estigmatizados e seus aliados. A maior dificuldade da relação fica na possibilidade ameaçadora de rompimento da aliança.

Atravessando as várias camadas sociais, há *regularidades interativas* que circunscrevem o estigmatizado. No espaço familiar, o fenômeno de aceitação e dedicação ao deficiente pode ser encontrado ou não – independentemente de camada social ou condição socioeconômica, conforme vimos através dos relatos de vida.

Nos depoimentos colhidos não houve, por parte das mães relatoras, adesões totais à posição estigmatizadora. Isso, a meu ver, deve-se ao fato de que a amostra se restringiu aos responsáveis que levavam as crianças à escola, fazendo parte do grupo que efetivamente se empenha no trato do filho "deficiente" – excluindo-se de antemão aqueles pais que tomaram a posição de abandono, de rejeição extrema, e que aparecem em nível de denúncia nos relatos de tantos dos entrevistados... às vezes visíveis até na explicitação de culpas travestidas por

"racionalizações" exemplares, como a mãe do aluno G., que provocou o nascimento da menina deformada por tentativa de aborto – mas que imputava a culpa a uma anemia ocorrida em seus 4 meses de idade! Encontra-se também, em alguns dos relatos de mães, o conformismo com a situação de estigmatização, como no discurso de Z., em sua gratidão pela escola com relação a sua filha "porque todos a tratam bem (...)!" A aceitação da situação de maus-tratos ao "deficiente" entendido como "não pessoa", já é, a meu ver, adesão a uma visão estigmática, como a que se apresenta de modo sutil no dizer: "Minha filha Adriana fica tão tristonha quando não querem brincar com ela! Por isso é que eu gosto dessa escola onde todo mundo a trata bem!"

E que não se interprete esse elogio rasgado como mera tentativa de agradar o pesquisador identificado como membro do corpo docente da escola: a entrevista fala explicitamente no *sacrifício* que é carregar a filha para a escola, "vindo de tão longe com ela no colo!"

Mas a adesão à visão estigmática pelo conformismo nada é senão mecanismo de adaptação a um *modus vivendi* aderente à realidade da luta pelo pão-de-cada-dia: de fato, no relato da mesma mãe Z., os "bons tratos" dos vizinhos incluíam na "ajuda" à menina deficiente a negligência e o roubo de alimento!

É claro que nas camadas socialmente mais favorecidas encontram-se alternativas facilitadoras da vida cotidiana do deficiente: acompanhantes ou babás no período da infância, motoristas para facilitar o transporte, etc. Nesse mesmo segmento social, a possibilidade da rejeição total pelo afastamento do deficiente da vida familiar, ainda que por um período – encontra alternativas, como verificamos no caso de um dos ex-alunos de E., internado em casa de repouso. Mas está claro, para nós, que o procedimento de rejeição, quando toma sua forma mais crua, está no afastamento da pessoa incomodada do agrupamento familiar – os homens (pais) das famílias contatadas, mais freqüentemente, abandonam o convívio do que as mulheres (como no caso da mãe M.) que acabam ficando com a responsabilidade de educação e criação do "deficiente". Caso extremo está representado no depoimento de A., ameaçada de morte pelo pai. As feridas decorrentes de rejeição parecem ser de difícil cicatrização, mesmo na


vivência de um presente de aceitação – como verificamos na história da menina C.

A situação socioeconômica das camadas populares não é problemática apenas no nível do atendimento ao "deficiente" – que, quando conta com o tratamento médico gratuito, sofre dificuldades no nível da aquisição de aparelhagem necessária (as cadeiras de rodas por Z., as botas ortopédicas por I., etc.). No nível da origem da deficiência, temos a informação do depoimento dos professores E. e W. com relação à predominância de distúrbios (como a cegueira congênita) ocasionados por falta de higiene, esclarecimentos ou condições materiais para uma gestação "normal". No nível das expectativas futuras, tem-se um horizonte de esperanças simples – como no caso de Zenóbia: uma cadeira de rodas e um emprego. Também foi possível entender, a partir do depoimento de Zenóbia, a ampliação das dificuldades das camadas sociais populares em acionarem medidas de reparação a danos pessoais – por terem mais a perder com conseqüências imprevistas (ameaças de revide, dentre outras, conforme constatamos no perigo de demissão sofrido por uma enfermeira que dispunha de informação comprometedoras com relação a um dos médicos que atendeu à filha de Z.).

Num sentido diferente, temos a leitura do depoimento do professor O., que aponta para a aproximação dos pólos "carentes" e "deficientes", numa sociedade onde as diferenciações de classe social são acentuadas como a nossa:

No Ciep (...) o que me espantou foi o fato dos alunos (normais) serem por vezes mais estreitos que esses jovens deficientes (ou semideficientes) ... Na Maré, as crianças que não têm retardamento algum estão emparedadas entre realidades que as deixam "ilhadas" na favela (...) Aqui na Zona Sul do Rio, mesmo com a deficiência, sinto que o mundo está aí; é dos meus alunos também.


Uma mesma caracterização mental padronizada para normais e estigmatizados, no que concerne a valores e expectativas, explica algumas passagens das entrevistas – tais como a da turma do professor O., que o rejeitou a princípio por seus trajes não estarem consoantes ao esperado de um professor em situação de trabalho. Naquela cena, o professor vivenciava o papel de estigmatizado, ansiando pela situação



de aceitação, enquanto os alunos deficientes agiam segundo o papel de grupo de pressão, unido em torno de uma expectativa normativa quanto à identidade social virtual do professor. É óbvio que a assimilação dos mesmos padrões normativos por "normais" e "deficientes" coloca com muito mais frequência os segundos na situação de desconforto. Vimos, no caso de uma das alunas, a percepção do valor social da universidade e a decepção em frente à situação da impossibilidade de aquisição desse nível de formação: a tristeza de A. quando lhe foi vetada a oportunidade de escolarização num período da vida em que via todos os seus vizinhos freqüentando a escola, assim como sua frustração ao sentir que riam de seu modo de andar e falar; a recusa de E. em usar a bengala – sinal identificador da cegueira – expressando a assimilação dos preconceitos sociais mais amplos e a identificação ambivalente com o grupo dos cegos.

A identificação ambivalente, aliás, parece assimilar bem sua presença nos casos de pessoas que vivenciam a situação limítrofe entre "normais" e "estigmatizados": não são completamente "deficientes", nem completamente "normais". Verificamos sua presença nos casos de pessoas "deficientes", possuidoras de padrão de beleza aceitável ou que poderiam se considerar distanciadas do "deficiente típico". Encontramos, também, esse tipo de consideração ambivalente efetuada por parte das mães – como no caso de U., mãe de dois filhos "deficientes". Também vislumbramos como Goffman a possibilidade da identificação ambivalente se constituir enquanto um período da vida, estando presente com frequência nas carreiras morais que se apresentam minadas por um acidente ou dinâmica causadora do evento estigmatizador, produzindo portadores tardios do estigma (como foi o caso de B.). Entendendo-o como um elemento da carreira moral do estigmatizado, um elemento dentro da seqüência semelhante de ajustamentos pessoais que levam a experiências semelhantes de aprendizagem acerca do eu, colocamos também a possibilidade de superação da incorporação do ponto de vista dos "normais", que está na base da estrutura da sua história de vida.

É interessante notar que o fenômeno da manipulação da informação, do encobrimento, não caminha unidirecionalmente no caso de familiares e deficientes estigmatizados. As informações





contidas na entrevista da professora M. colocam um exemplo de ocultamento – no caso, ocultamento de desejos "proibidos" socialmente – um amor homossexual – no circuito da intimidade familiar: a revelação da informação colocou a professora no circuito das amigas "informadas". A compreensão do fator de discriminação imposta ao homossexualismo numa sociedade heterossexual levou ao encobrimento de um comportamento assimilado como de exceção.

Se a manipulação da informação estigmática, como apontou Goffman, é uma ramificação do processo de estereotipia, também é nítida a sua função de controle social, na confirmação da "normalidade" de outrem. Mas é interessante notar o peso dos condicionantes sociais nos processos de percepção da realidade: uma mesma pessoa capaz de detectar a arbitrariedade da tendência à discriminação dos "deficientes" e de associá-la como paralela à condição de outras minorias (como negros, homossexuais, mulheres) é também capaz de aderir a uma visão estereotipada das diferenças entre as categorias de "deficientes"; foi o caso da professora L., quando apontou o cego e o surdo como revoltados e o mongolóide como carinhoso.

O isolamento, mesmo que relativo, imposto aos estigmatizados, é a condenação do esforço de rompimento com a sua situação por parte de "normais" (que expressam explícita ou veladamente seu desagrado), e o apontar contínuo para as vantagens de uma aceitação, de um conformismo quanto ao lugar que a sociedade, de modo geral, reserva aos "deficientes" é por nós entendido como parte dessa moralidade que se emprega para manter as pessoas em "seus lugares". Nesse sentido, vai a reprovação velada de muitas mães ao comportamento de N., mãe de K., pelo seu "modo de ser" excessivamente extrovertido para quem tem uma filha "deficiente", e o veto a programações sociais que a incluem. Também, no mesmo sentido, caminha a exposição do professor W., na compreensão que apresenta (e na reprovação velada que manifesta) acerca dos processos indiretos de rompimento da situação de isolamento de seus alunos, pela adesão a mecanismos de compensação – que vão no sentido da procura da formação universitária, mesmo que seja para depois "acabar vendendo



bilhetes de loteria". Os esforços para dominar áreas que lhe são interditas não são bem vistos pelos "normais"... como vemos pela categorização da "opção por vaidades" sendo contraposta às "profissões mais práticas".

Também, é comum aos que vivenciam contatos meramente esporádicos e ocasionais com "deficientes" lançar mão da estratégia de ignorar a presença dos estigmatizados, tratando-os como não-pessoas.

O tratamento como não-pessoa pode ser expresso, na educação, pela situação relatada por N., em relação ao procedimento de professores que ignoravam a presença de seu filho A. em sala de aula. Também, a meu ver, um quadro de escassez de modalidades de atendimento educacional especial no momento da escolarização dos "deficientes". A própria oscilação da política de diretrizes educacionais – como percebemos através do relato de N. com respeito à reorientação das matrículas das escolas especiais num momento em que se definiu a integração pura e simples dos alunos "deficientes" na rede comum – é um elemento que não pode ser ignorado no desenho desse quadro panorâmico sobre o estigma. Se o "isolamento" do chamado deficiente em escolas especializadas pode ter aspectos problemáticos, não menos problemática é a sua absorção pura e simples por escolas "comuns", como pudemos apreender através do depoimento de C., quando aponta que "A escola particular (comum) foi mais uma guerra que tive de travar, pois as outras mães não aceitavam a convivência de seus filhos com uma criança 'aleijada'".³

A solicitude de estranhos, assim como invasões da privacidade através da observação fixa de crianças também chegam a ser rotina nos contatos eventuais de rua, nos transportes coletivos. A resposta ríspida às agressões diretas é encontrada nos depoimentos das mães e nas ações dos filhos. Uma delas nos contou que seu filho L., certa vez, estava sendo observado por outros dois garotos que se entreolhavam e cochichavam. L. ficou tão incomodado que chegou a abordá-los de modo direto e firme: "O que é que vocês dois têm? Se são bichas podem procurar outro, porque eu sou muito homem!"

Na dinâmica da interação angustiada inclui-se o desagrado por parte do deficiente, ocasionado pela sensação de estar em exibição, quando se desloca em locais

públicos e nos momentos em que seu atributo diferencial é foco de todas as atenções.

Eunice fala que "o adulto fere com o olhar". A atuação freqüente na manipulação da tensão do encontro entre "normal" e estigmatizado, como já havia apontado Goffman, é a de forjar a pouca importância da qualidade diferencial, como disse Eunice: "Não ligo (...) O que mais importa é meus filhos estarem felizes e poderem sair". Mesmo no caso de aparente sucesso do procedimento, não se elimina a insegurança acerca das considerações mais íntimas que se fazem, silenciosamente, "normais" e estigmatizados. Isso foi sentido por mim exatamente no momento da realização das entrevistas quando, inclusive, tive a oportunidade de adentrar lares para conversar com familiares dos deficientes. Em algumas ocasiões, senti da parte das mães um movimento de receio, manifesto em leves tremores de mão, hesitações na fala, tropeções de diferentes ordens – que eram instantaneamente refeitos por hábeis sinais de "controle da situação" – como o pigarro que elimina qualquer desconfiança, etc.

Sobre a experiência de aceitação da "deficiência" como circunstância de vida positiva ou rica, para seu portador, familiares ou profissionais envolvidos, tive a oportunidade de atestar considerações variadas. A resposta da mãe de A. aos agressores de rua quando afirmou: "Castigo nada; é prêmio porque me faz crescer!" O entendimento da maternidade por parte de M. com relação a sua filha K., assim como o depoimento da professora T. e de outros docentes e familiares de deficientes apontavam numa mesma direção.

O sublinhar das "deficiências" existentes nos "normais" também é um recurso freqüente. Entram nessa ordem de considerações o depoimento de T., que encara o "deficiente" como portador de lesões visíveis – às quais estariam contrapostas lesões menos visíveis da parte dos "normais". O depoimento de N., respondendo ao vizinho agressor que havia diferenças de classe social, raça e padrão estético no seu prédio, é outro exemplo interessante. O desabafo feito por M. na acusação do corpo médico e paramédico como os verdadeiros "débeis mentais" atesta não só a necessidade de desmistificar a arbitrariedade das categorizações de normalidade e deficiência, como de

³ Vale esclarecer que a minha postura de pesquisadora não se valeu de nenhum *parti pris* com relação ao debate escola especial x escola comum. Concordamos com Mazzotta (1982) na percepção de que "nenhum recurso educacional, seja integrado ou segregado, pode *a priori* ser considerado o melhor para toda e qualquer criança, pois todos eles oferecem vantagens e desvantagens. O recurso mais adequado será aquele que for mais compatível com as necessidades educacionais e a situação ambiental total de cada aluno".

fazer sentir o peso dos termos-chave no ato da estigmatização (como aleijado, bastardo e outros cuja especificidade já nos havia apontado Goffman). Em outros relatos colhidos, constatou-se a presença desses termos-chave e de mecanismos sutis de minimização do peso de seu emprego – como no relato de I. acerca da expressão estigmática da mãe de sangue de A., posta na frase: "O que eu iria fazer daquilo?" Frase emendada por uma sintomática tentativa de "correção": "Não saberia cuidar".

Ou no relato de N. sobre o encontro com o médico que a informou que "aquele não tinha mais jeito" e aconselhou-a a se dedicar "à criação dos outros filhos".

Com relação ao advento da deficiência nos deparamos, então, com a situação paradoxal de grande parte das entrevistas conterem denúncia da negligência médica e hospitalar enquanto causadora dos distúrbios. Vale aqui a chamada para a necessária sistematização de dados, em termos estatísticos, e averiguações de responsabilidades em nível qualitativo, com responsabilização criminal, enquanto elementos fundamentais para a feitura da reversão do surpreendente quadro. Reversão para que não se repitam os casos de C., com lesão cerebral por meningite não diagnosticada; E., por cegueira decorrente de erro cirúrgico; Z., com paralisia cerebral decorrente de erro cirúrgico; A., por paralisia cerebral decorrente de doença não diagnosticada... e outros casos citados que nada são senão amostra de uma realidade mais ampla e não menos dramática.

* * *

A superação de prognósticos desalentadores como um elemento real encontrado nos relatos de vida, bem como a descoberta de que há um horizonte de expectativas viáveis à situação específica de cada indivíduo, assumem frequentemente uma função propulsora da ação transformadora, e são elementos que vale a pena sublinhar. A outra face da moeda da expectativa é a frustração.

Esse problema aparece pedagogicamente situado no depoimento de uma das professoras que conseguiu alfabetizar uma "deficiente", cujo diagnóstico a colocava na situação de impossibilidade para o aprendizado de leitura e da escrita; vale dizer que a mesma pessoa declarou que

se tivesse lido o diagnóstico médico *antes* de iniciar o trabalho teria se influenciado e possivelmente não atingiria o objetivo; já a professora L. cita a própria frustração e a dos familiares dos deficientes quando não consegue nada além do recorte (torto) e da colagem (malfeita) quando todos almejam a alfabetização, a escrita...

Em relação à instituição escolar, pude comprovar que as diferentes formas de discriminação não necessitam obrigatoriamente da reiteração normativa, legal. Há diferentes formas de descumprimento da fórmula geral da "proibição à discriminação" – expressas em procedimentos intencionalmente dificultadores da matrícula – como foi o caso dos alunos A., C. e tantos outros. Os que conseguem o ingresso na rede escolar regular se deparam frequentemente com as barreiras impostas pelas relações dos familiares de alunos "normais", como nos demonstrou o caso da filha de M. Formas extremamente diluídas de resistência ao encontro com o deficiente estão postas nos discursos de vários dos profissionais especializados em educação especial entrevistados. Como não encontrá-las em instituições não especializadas? A expectativa inicial generalizada é a de que o encontro normal/deficiente é desgastante – mesmo nos depoimentos que nem chegaram a concretizá-lo como angustiante e previsto. O professor O. mostrou-se surpreso em verificar que não havia ficado "chocado" com a situação nem ao "perceber que a deficiência não modifica o humano da pessoa"; E. falou dos "fantasmas" que assombram o pensamento de professoras que vislumbram no aluno a própria possibilidade de serem portadoras algum dia de uma gravidez de "deficientes" (o que não era o caso da nossa entrevistada). O professor T. se surpreendeu com o fato de seus alunos não serem depressivos e gostarem de brincar; a professora M. L. admirou-se com o fato de serem eles "pacíficos e gentis". A essência humana do "deficiente", entendida como base para o relacionamento pautado na "normalidade" professor/aluno, e seu desenho comportamental, inserido nas dinâmicas facilitadoras do trato comunicativo e relacional, são os pontos (assinalados nos depoimentos) que encurtam as distâncias entre o Eu da normalidade e o Outro da deficiência. A diferença gera a atitude de comparação, e a estimativa das diferenças desemboca no "alívio de si", na satisfação

de estar na situação de normalidade. Nas palavras da professora M. L.: "... Pude me comparar com eles e ver que tantas vezes parei diante de obstáculos mínimos, cavalos-de-batalha tão pequenos diante das grandes dificuldades reais que atingem meus alunos e suas famílias".

Completando o *puzzle*: a título de conclusão

Através da pesquisa de campo realizada, pelas observações diretas e pela apreensão de depoimentos dos parentes e professores envolvidos nuclearmente na problemática dos "deficientes", pode-se apreender que um dos grandes problemas vividos pela família de portadores de deficiência é o da sua "aceitação social". Reitera-se a importância das dificuldades impingidas socialmente, em termos do relacionamento do "deficiente" e do seu "outro", o "normal", dentre outros motivos:

1. Por ser a própria categorização da "deficiência" uma construção problemática, eminentemente histórica, que opera como mecanismo de estigmatização – e conseqüentemente, de controle e de exclusão. A função social do conceito de "deficiência" está na própria operação de confirmação da "normalidade" de outrem.

2. Pelas sérias conseqüências práticas advindas da adesão ao rótulo que delimita um lugar social discriminatório, verificado:

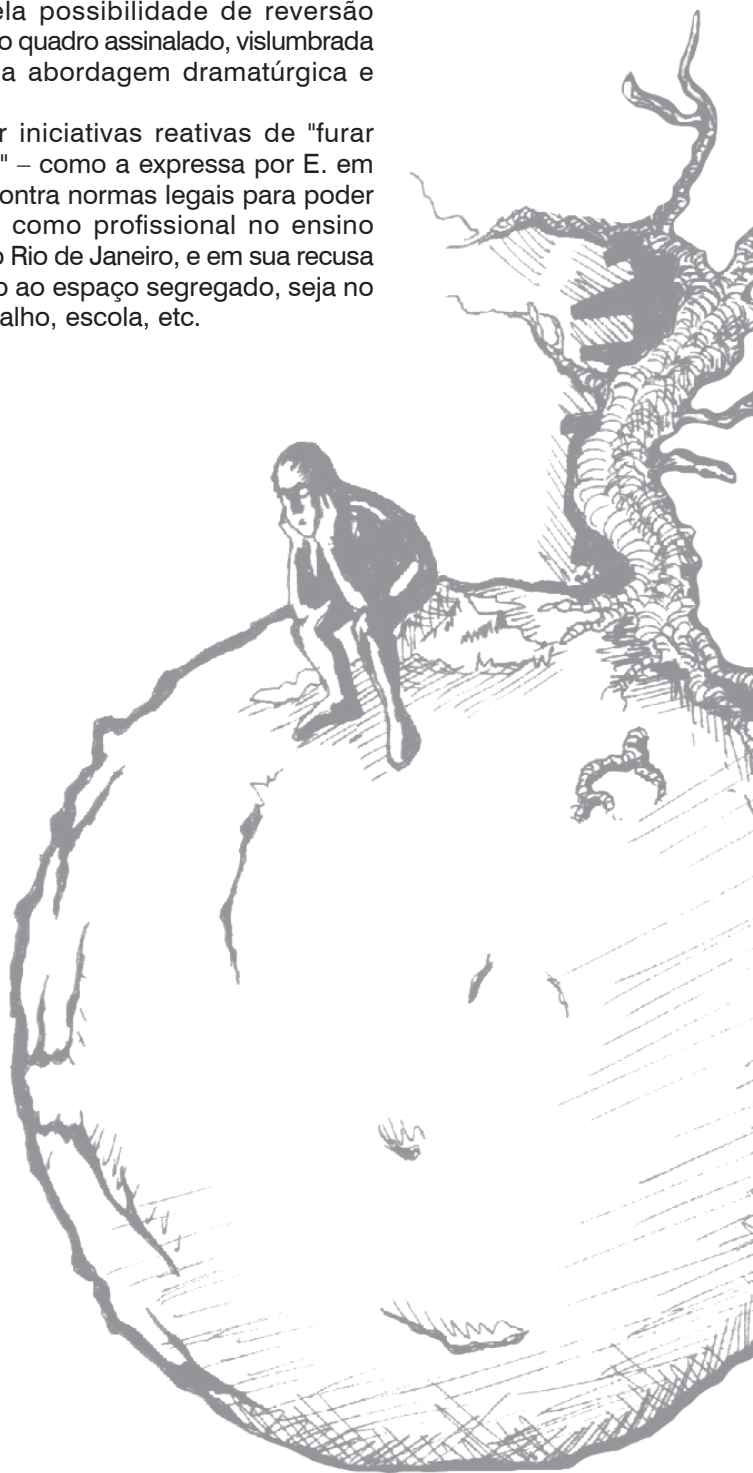
- Na ausência de equipamentos para o recebimento social do deficiente: no caso do tráfego urbano, esse problema se apresenta na insuficiência de transportes coletivos adaptados; nos prédios de usufruto público, está representado na ausência de rampas; no campo educacional, o problema se mostra na própria insuficiência de atendimento escolar especial (ou concentração inadequada em relação à demanda – tanto em termos de séries e níveis quanto em termos geográficos).

- Na vitimização do "deficiente" e de sua família posta na desestruturação psicológica dos contatos mistos antagônicos: o momento do diagnóstico médico, dado de modo brutal em vários dos casos relatados, colocou-o como um momento condensador da situação de estigma – com todo o peso sentido por C. M.: "O mundo desaba sobre a cabeça: rejeição, dor, ódio, lágrimas". Os contatos em conduções coletivas e outros feitos na rua mostraram que

os "choques" estigmatizadores estão longe de se restringirem às relações institucionalizadas – que na escola se manifestam transparentes na ocasião da matrícula, na "alienação" do "deficiente" no fundo da sala de aula, etc.

3. Pela possibilidade de reversão histórica do quadro assinalado, vislumbrada através da abordagem dramática e dada:

- Por iniciativas reativas de "furar bloqueios" – como a expressa por E. em sua luta contra normas legais para poder se inserir como profissional no ensino público do Rio de Janeiro, e em sua recusa de adesão ao espaço segregado, seja no lazer, trabalho, escola, etc.



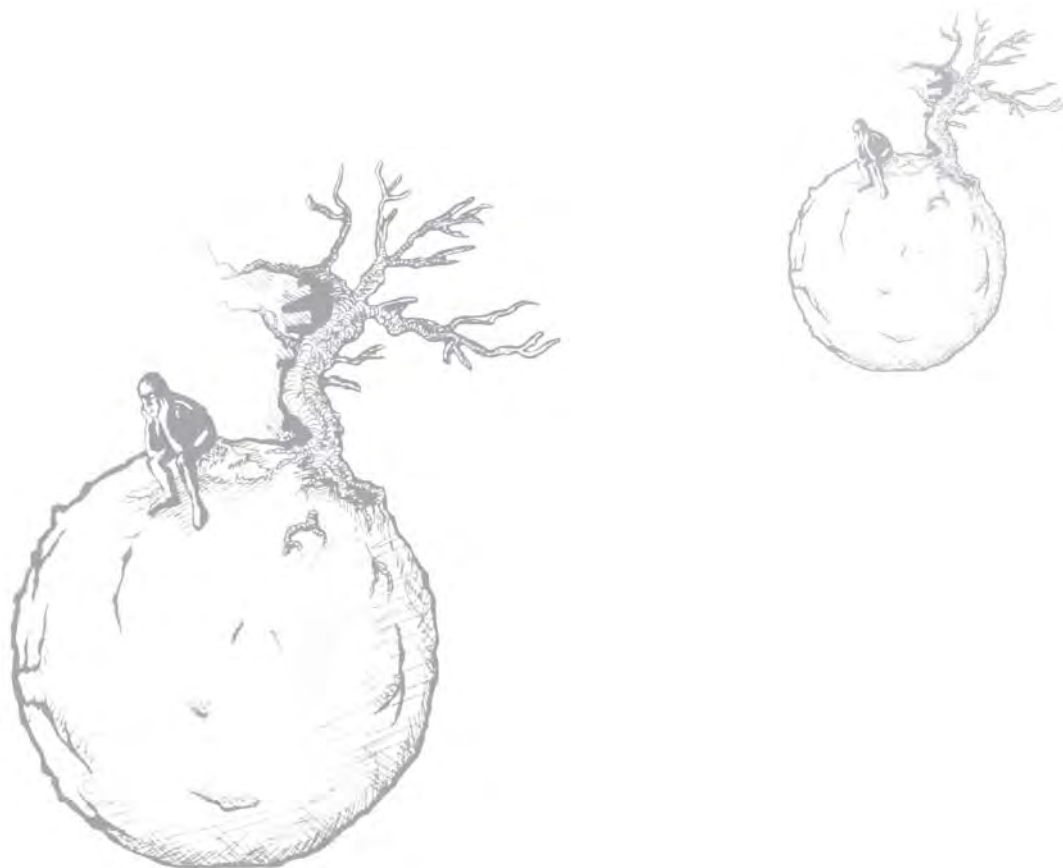
• Por tentativa de minimizar os efeitos dos "momentos condensadores do estigma" que não podem ser desprezados: aqui se inserindo também as iniciativas pedagógicas de educação da população (na rua, nas residências, através dos veículos de comunicação) e dos trabalhadores que atendem a "deficientes" no contexto de relações institucionalizadas como o grupo médico e paramédico e o grupo escolar. Sugestões simples como a de V., quando aponta que "o que precisa haver é durante o diagnóstico precoce um atendimento psicológico, uma orientação afetiva, um acompanhamento da sensibilidade familiar", mostra que os discursos dos que vivenciam o problema não podem ser desconsiderados no engendramento de soluções. Com relação aos profissionais da educação, caberia o desenvolvimento das discussões propriamente pedagógicas, que retirassem a escola da condição de espaço estigmatizador que muitas vezes a reveste, como no caso das que se deixam transformar em "depósito de crianças".

• Por iniciativas que incidem diretamente sobre o campo educacional, como a necessária compreensão de que um

atendimento satisfatório só se faz com a integração dos planos terapêutico-psicológico, físico e cognitivo – complexidade essa que exige, de fato, o direito a modalidades especiais de educação; a urgência de levantamentos numéricos das condições de atendimento (e da estatística dos desatendidos) para que se esbocem programas mais efetivos de ação.

* * *

A carga de contradição do problema do estigma foi desvendada por Goffman de modo desmistificador em relação à sociedade americana, quando aponta para a necessária distância que o estigmatizado deve manter do "normal" que não lhe concede mais que uma "aceitação-fantasma" que o estigmatizado deve se conformar em ter, exibindo a "aceitação condicional de si" como se fosse a "aceitação total". A reversão total desse quadro, então, está diretamente associada ao amadurecimento de novos valores e articulada a redirecionamentos políticos, de alguns dos quais tivemos notícia através dos depoimentos dos envolvidos nuclearmente no problema.



Referências bibliográficas

- AMARAL, Lígia Assunção. *Pensar a diferença* : deficiência. Brasília : Corde, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro : Zahar, 1998.
- BECKER, Howard. *Los extraños* : la sociología de la desviación. México : Tiempo Contemporáneo, 1971.
- BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido se desmancha no ar* : a aventura da modernidade. 3. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. São Paulo : Graal, 1979.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade* : lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, 1972.
- CINTRA, J. B. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- DITTON, J. et al. *The view from Goffman*. Hampshire : The MacMillam Press, 1980.
- DUNN, L. M. *Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro : Livro Técnico, 1971.
- FERREIRA, Izabel Neves. *Caminhos do aprender* : uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Brasília : Corde, 1993.
- FORTES, Elcie Aparecida. *Deficiência* : alternativas de intervenção. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.
- GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências* : uma reflexão. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1995.
- _____. *Sexualidade e deficiência mental* : pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1996.
- _____. *Somos iguais a você* : depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro : Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. Alienation from interaction. *Human Relation*, n. 10, p. 47-60, 1957.
- _____. La carrière morale du malade mental. In: HERZLICH, Claudine. *Médecine, maladie et société*. Paris : Mouton, 1970.
- _____. A elaboração da face : uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.
- _____. *Estigma* : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988.
- _____. Fun in game. In: ENCOUNTERS. New York : Bobbs Merrill, 1961.
- KIRK, S. E., GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo : Papirus, 1998.
- LUCENA JÚNIOR, Ricardo. *Longo caminho de volta*. Brasília : Corde, 1994.
- MAZZOTTA, Marcos. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo : Pioneira, 1982.
- MESSINGER, S., SAMPSON, H., TOWNE, R. Life as theatre : some notes on the dramaturgic approach to social reality. *Sociometry*, n. 25, 1962.
- NICCOLACI-DA-COSTA, A M. *Sujeito e cotidiano* : um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro : Campus, 1987.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais : um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência* : uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro : Zahar, 1991.

Recebido em 10 de julho de 1999.

Andrea Brandão Puppim, doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e pela École de Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESC), Paris, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenadora do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NuteG) dessa instituição.

Abstract

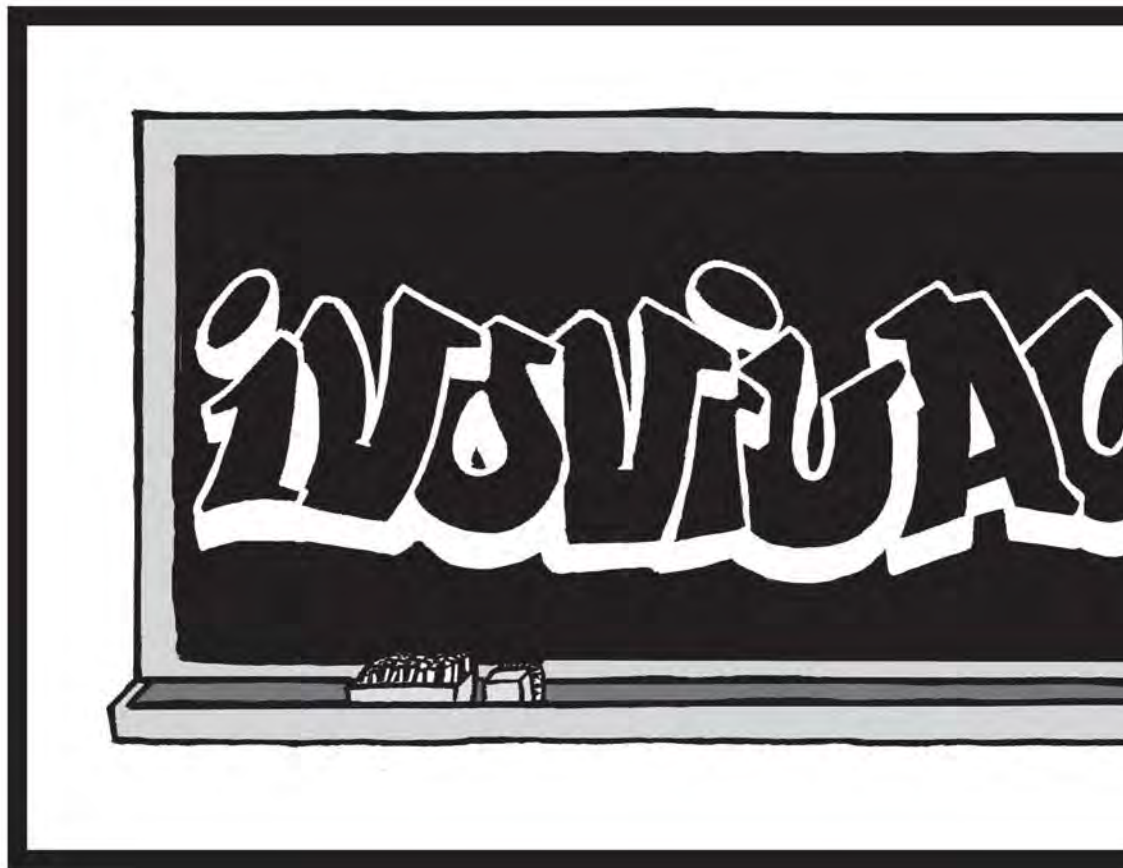
The paper presents the results of a study of an exploratory kind, effected some years ago about the social class of physical deficiency. It has been understood as a phenomenon that demands readings placed inside the context of a type of sociology of attitudes; for such an intention, we turn towards Goffman's writings establishing a context and rendering the theoretical perspective that inscribes this author more relatively. We decided to assemble field observations and stories taken from interviews, with the intention to seize, starting from school life, the mark of stigma situation liable to circumscribe the social life of the so-called handicaped person. The concept of "deficiency" has been historicised and problematized by ourselves, who have associated it to the problem of identity constitution. The dynamics of constructing a text taken the form of "découpage-collage" of scenes and testimonies in a puzzle style, assuming that we have built interpretations on dealing with representations of interviewed persons – producing thus a discourse that frames other discourses and that may also be circumscribed by other frames, as shown by Goffman's possibility games.

Keywords: physically disabled; stigma; special schools.

Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?*

Telma Ferraz Leal
Gilda Lisbôa Guimarães

Palavras-chave: produção de texto; avaliação; formação de professor.



* Este artigo apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa "Produção e Correção de Textos por Professoras das Séries Iniciais", financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe). Participaram como colaboradoras nas fases de coleta e categorização de dados: Maria do Socorro Martins Lima da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Arlete M. S. Nascimento e Maria do Socorro M. de Santana, graduandas do curso de Letras da UFPI; Márcia Fernanda Gonçalves dos Santos e Raquel Pereira Belo, graduandas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Maristane Maria dos Anjos, bolsista de Aperfeiçoamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Investiga quais os critérios que as professoras das séries iniciais adotam para correção dos textos dos alunos. Foram analisadas três questões: quais os critérios que as professoras dizem adotar na avaliação dos textos?; os critérios que as professoras explicitam são realmente os que elas adotam?; os aspectos estruturais do texto e a capacidade de estabelecer a unidade de sentido são considerados como critérios centrais na avaliação das crianças? A metodologia constou da correção de oito textos de crianças, por 160 professoras de alfabetização à 3ª série de escolas públicas e particulares. Observou-se que as professoras explicitam que é importante considerar aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e são coerentes com estes critérios. No entanto, não há uma confluência dos critérios em função das características essenciais do que seria um texto (ter unidade de sentido, ter interlocutores, objetivos, mediar situações de interação). Assim, parece estar havendo uma simples compensação entre aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais. Por outro lado, os

aspectos ortográfico-gramaticais parecem estar sendo avaliados apenas pela quantidade de violações, e não pela riqueza de recursos lingüísticos utilizados para a manutenção temática e a expressividade do texto.

Introdução

A avaliação de textos produzidos em sala de aula tem sido uma preocupação constante entre professores. O estabelecimento de critérios e de níveis de exigência para com o que os alunos escrevem merece atenção especial e não há como separar essa temática da própria discussão acerca dos objetivos de ensino da Língua Portuguesa.

Em relação aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, a preocupação com a questão da produção e compreensão dos diversos tipos de textos tem se configurado como núcleo central em diversas propostas curriculares do País e na voz de autores que tratam da questão. Cagliari (1995, p. 28) aponta que o objetivo central do processo pedagógico é "mostrar como funciona a linguagem humana, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida". Tal perspectiva desloca o eixo do ensino da teorização gramatical para o uso efetivo da linguagem. Travaglia (1996, p. 17-18) também aponta que é de fundamental importância "desenvolver a competência comunicativa dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação".

Essa idéia está presente também em várias propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros. Geraldi, Silva e Salek Fiad (1996) realizaram uma análise de 14 planos, programas ou propostas curriculares produzidos em diferentes localidades do País na década de 80 e início da década de 90. Os autores apontaram quatro tópicos que aproximam as propostas analisadas. O primeiro ponto é que estas propostas adotam a concepção de linguagem enquanto espaço de interação. Em segundo lugar, apontam que um conceito básico nas propostas é o texto. Em terceiro lugar, mencionam a relevância do aspecto social da linguagem e de suas conseqüências para o ensino. Por fim, propõem uma nova forma de organização do ensino do Português, em que o tempo pedagógico deveria ser dividido em atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística.

Para que se assuma a posição de que o eixo do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da capacidade de usar efetivamente a linguagem nas diversas situações de interação, é necessário que se conceba o texto como unidade básica de ensino. No entanto, para a adoção dessa perspectiva é de fundamental importância que o professor venha, de fato, a compreender o que é um texto. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 8-9), texto é uma "unidade lingüística concreta (...), que é tomada pelos usuários da língua (...), em uma situação de interação comunicativa específica, com uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão." Nesse sentido, para realizar avaliação de textos, torna-se fundamental que se busque analisar a situação de interação em que o texto foi gerado, os objetivos estabelecidos e as características dos interlocutores que participam da situação de interação.

Assim, deve-se ter a clareza de que um texto é composto a partir de uma preocupação com o conteúdo que se deseja veicular e com o formato que o mesmo deve assumir. Kaufman e Rodriguez (1995, p. 84) apontam que existem dois aspectos globais profundos: "um relativo à construção de um significado e que está diretamente ligado ao assunto, que seria a macroestrutura, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou superestrutura".

É fundamental, portanto, que se busque analisar as características dos diversos tipos de textos que circulam socialmente. Pode-se observar uma falta de clareza quanto às características textuais, quando o professor solicita a produção de uma história e induz textos descritivos, através de questões como "o que vocês estão vendo aqui?" Tal fato é também percebido em alguns livros didáticos que anunciam "leia a história abaixo" e apresentam um texto descritivo ou um amontoado de frases sem coerência ou coesão.

A análise dos tipos textuais auxilia os professores a planejarem as atividades e os questionamentos em sala de aula, além de favorecer o processo de avaliação das produções das crianças. Assim, para se trabalhar com produção de histórias é preciso saber quais as características de uma história. As histórias, no sentido que tratamos neste estudo, são contos com função lingüística predominantemente literária.

Ao falar sobre a estrutura do conto, Kaufman e Rodriguez (1995, p. 21) apontam que este

consta de três momentos perfeitamente diferenciados. Começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encena com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido (...). Todo conto tem ações centrais, núcleos narrativos, que estabelecem entre si uma relação causal. Entre estas ações, aparecem elementos de recheio (secundários ou catalíticos), cuja função é manter o suspense. Tanto os núcleos como as ações secundárias colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo.

Enquanto texto narrativo, o conto apresenta um narrador, que é

uma figura criada pelo autor para apresentar os fatos que constituem o relato... Esta voz pode ser de uma personagem, ou de uma testemunha que conta os fatos na 1ª pessoa ou, também, pode ser a voz de uma 3ª pessoa que não intervém nem como ator nem como testemunha (Idem, p. 22).

O narrador pode aparecer em diferentes posições. Ele pode

conhecer somente o que está acontecendo, isto é, o que as personagens estão fazendo ou, ao contrário, saber de tudo: o que fazem, pensam, sentem os personagens, o que lhes aconteceu e o que lhes acontecerá. Estes narradores que sabem tudo são chamados de oniscientes (Kaufman, Rodriguez, 1995, p. 22).

A caracterização acima está de acordo com o que propõe Rumelhart (1975, 1977). Este postula que as histórias, terminologia que será adotada neste estudo, apresentam uma série de seqüências que se ligam através de relações de causas e efeitos. Essas seqüências apresentam seis momentos principais: começo, situação, ação, reação, resultado e final.

Assim, para que o professor estimule a produção de histórias, saiba conduzir o processo e avaliar a evolução da criança, questionando e orientando a revisão do texto, precisa estar consciente das características acima especificadas. Além desse conhecimento a respeito do tipo de texto a ser trabalhado, o professor precisa também refletir sobre as dificuldades que os alunos têm com a tarefa de produção de textos, até para que possa definir o nível de exigência com as produções e os critérios que deve adotar, quando resolve avaliar o que seus alunos produzem nas diferentes etapas de escolarização.

Alguns autores apontam que uma das dificuldades que as crianças enfrentam é quanto à apropriação das características da modalidade escrita. Góes e Smolka (1992) evidenciaram marcas da fala em textos infantis, como as hipossegmentações baseadas na percepção de grupos tonais da fala. No entanto, autores como Abaurre (1992), Kato e Scavazza (1992) têm evidenciado o esforço das crianças em estabelecer as diferenças entre as modalidades.

Por outro lado, percebe-se, desde o início, um esforço de aproximação dos textos produzidos pelas crianças aos modelos de textos com os quais elas se deparam na escola. Essa questão fica clara quando encontramos crianças produzindo textos em que há uma justaposição de frases que, na maioria das vezes, não apresenta coesão nem coerência. Estas crianças não se deparam, fora da escola, com textos desse tipo.

Observa-se, pois, que é necessário, para a produção do texto, refletir acerca de várias dimensões, como o conteúdo a ser veiculado, a estruturação do texto, a seqüência, as características gramaticais, que fazem com que a criança termine, em alguns momentos, centrando a atenção mais diretamente sobre alguns aspectos que em outros.

É importante que o professor possa perceber que a coordenação entre todos esses níveis de conhecimentos (ortográficos, gramaticais, textuais) deve ser guiada pelo sentido pretendido no texto e pelo efeito que se pretende provocar. Logo, ele deve ajudar a criança a perceber que o escritor precisa, antecipadamente, definir qual o seu interlocutor e imaginar seus conhecimentos acerca do que se quer comunicar.

A partir dessas antecipações, o escritor passa a tomar as decisões sobre o conteúdo e formato do texto. É importante perceber que

Muitas dessas decisões, assim como a coordenação com a busca dos recursos coesivos, são tomadas na própria atividade de geração do texto. Assim, autores como Rego (1988), Góes e Smolka (1992), Weisz (1992) e Kato (1995) advertem que a criança precisa desenvolver habilidades metacognitivas de planejamento, monitoração da atividade, revisão, avaliação do texto produzido (Leal et al., 1997, p. 11).

Em suma, é importante perceber que as dificuldades que as crianças encontram nas atividades de produção são decorrentes, muitas vezes, da necessidade de conjugação dos vários níveis de conhecimentos exigidos e da coordenação das várias tarefas a desenvolver durante a escrita. É importante que o professor perceba se essa coordenação de conhecimentos foi orientada pela busca de unidade e comunicabilidade do texto.

Assim, na tarefa de avaliação do texto do aluno, deve-se ter como critério central a capacidade que ele demonstrou em produzir um texto com as características básicas do gênero solicitado, em direção ao estabelecimento de uma unidade de sentido e presença de um autor que considerou a existência de um interlocutor para seu texto.

É claro que o atendimento às normas gramaticais e à escrita ortográfica são ferramentas essenciais para a produção textual, são elementos que também favorecem uma maior interação através do texto, facilitando a tarefa do leitor. No entanto, se a concepção de linguagem adotada no processo de ensino e aprendizagem for a de que esta se constitui enquanto espaço de interação deve-se, primeiramente, considerar o esforço da criança em manter a unidade de sentido, em estabelecer relações coesivas, em atentar para a seqüência do texto. A consideração dos aspectos ortográfico-gramaticais não deve ser restrita à quantidade de violações cometidas. Deve-se tentar avaliar como a criança lança mão dos recursos lingüísticos para manter a unidade de sentido e o esforço que ela faz para produzir os efeitos de sentido em seus interlocutores.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar quais os critérios que as professoras das séries iniciais adotam para correção dos textos dos alunos. Assim, foram analisadas três questões: 1) quais os critérios que as professoras dizem adotar na avaliação do texto do aluno?; 2) os critérios que as professoras apontaram são realmente os que elas adotam quando avaliam os textos?; 3) os aspectos estruturais do texto e a capacidade de estabelecer a unidade de sentido são considerados como critérios centrais na avaliação das crianças?

Metodologia

A amostra foi composta por 160 professoras das cidades de Recife (PE) e

Teresina (PI). Em cada cidade, foram compostos dois grupos amostrais: 40 professoras da rede municipal de ensino e 40 professoras da rede particular de ensino, em que havia 10 professoras em cada série (alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª séries).

Os examinadores apresentaram às professoras oito textos, solicitando que elas os avaliassem, atribuindo a cada um a devida nota e justificando-a. Os textos selecionados foram do tipo narrativo, pois considerou-se que: a) é um tipo de texto muito utilizado nas séries investigadas; b) está muito presente nos livros didáticos das séries iniciais; c) vem sendo muito abordado em cursos de capacitação e atualização de professores.

O objetivo dessa tarefa foi analisar os critérios que as professoras valorizam para corrigir textos. Os textos utilizados variaram segundo três critérios básicos: estrutura, aspectos ortográfico-gramaticais e organização, conforme mostrado no Quadro 1.

Os textos foram analisados por quatro juízes (professores do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI), que fizeram uma comparação entre os textos, considerando os três critérios acima especificados. Os resultados das análises foi compatível com a análise realizada pelo grupo de pesquisa.

Em estrutura, foram considerados bons os textos que atendiam às características estruturais desse gênero, ou seja, presença de um narrador, personagens e enredo. Os enredos desses textos apresentaram uma boa seqüência e organização dos fatos, contendo pelo menos três momentos distintos: apresentação, com

Quadro 1 – Classificação dos textos

Histórias/ Critérios	“A floresta”	“A menina queria ser bailarina”	“Destino”	“O dia azarento”	“Passarinho de Maria”	“A grande árvore”	“O jardineiro”	“O gato”
Estrutura	B	B	B	B	F	F	F	F
Ortografia Gramática	B	B	F	F	B	B	F	F
Organização espacial	B	F	B	F	B	F	B	F

B (Bom); F (Fraco).

localização dos personagens no tempo e no espaço; um conflito bem delineado, com um problema a ser resolvido pelos personagens; um desfecho, com a solução do conflito.

Quanto ao aspecto ortográfico-gramatical, foram considerados bons os textos com menor número de violações ortográfico-gramaticais por linha produzida e fracos, os que tiveram maior número de erros dessa natureza. Essa forma de avaliar os aspectos ortográfico-gramaticais foi utilizada em função da hipótese de que essa concepção de desempenho lingüístico é a adotada na escola. Mais adiante, tentar-se-á apontar outras formas de se avaliar os conhecimentos gramaticais das crianças, em função da capacidade destas em usar os recursos lingüísticos para construção de textos coesos e coerentes.

Quanto à organização, foi considerada a distribuição espacial do texto no papel.

Resultados

As professoras atribuíram notas a oito textos que variavam quanto a aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais. Após a atribuição das notas, as professoras foram solicitadas a explicitar os critérios adotados.

Foram citados aspectos que se enquadram em quatro grandes categorias, a saber: aspectos estruturais (seqüência; história com começo, meio e fim; organização lógica, estrutura do texto); aspectos ortográfico-gramaticais (ortografia, gramática, letras maiúsculas, parágrafo, pontuação); aspectos organizacionais (apresentação, estética, caligrafia) e criatividade.

Os aspectos mais salientados foram os relativos a questões ortográfico-gramaticais, por 118 professoras (73,4%) e os aspectos estruturais, por 112 professoras (70%); criatividade foi citada por 57 (35,6%), ainda que esse aspecto não tenha sido considerado na seleção dos textos, e 39 professoras (24,4%) apontaram aspectos organizacionais.

Quando as professoras justificavam as notas atribuídas, combinavam os aspectos acima, mas não definiam qual deles tinha maior peso. Na Tabela 1, estão apresentadas as combinações encontradas

nas justificativas com as freqüências e percentuais em cada uma delas. Como pode ser observado, 31,9% das professoras declararam que consideravam na correção dos textos os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, o que aponta que estas professoras percebem que é necessário considerar as características discursivas e não apenas os aspectos ortográficos e gramaticais. O segundo tipo de justificativa mais freqüente voltou-se para os aspectos estruturais, os aspectos ortográfico-gramaticais e a criatividade do aluno (15%). O terceiro tipo ressaltou os aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais (9,4%). Quando são somados todos os tipos de justificativas que conjugam os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, encontramos 56,3% das professoras, o que significa que existe a percepção de que esses dois tipos de critérios são os mais relevantes para a constituição da textualidade. No entanto, observamos ainda grande número de professoras que não parecem considerar conscientemente esses dois aspectos quando corrigem os textos (43,7%).

Outro ponto que merece atenção é a qualidade das justificativas dadas. As respostas que foram classificadas como consideração dos aspectos estruturais mostraram que não havia uma argumentação nem explicitação do que realmente vinham a ser estes aspectos estruturais. Algumas professoras falavam de "organização das idéias", "estrutura do texto", mas sem conceituar o que estava sendo considerado como organização das idéias ou estrutura do texto. Muitas professoras diziam que consideravam se o texto apresentava "começo, meio e fim" ou "boa seqüência de fatos". Na discussão travada na introdução desse trabalho, percebemos que não se pode restringir os aspectos estruturais do texto a essa característica, pois podemos encontrar textos narrativos com começo, meio e fim que não apresentam conflito a ser resolvido, nem exercem o efeito de sentido que se pretende provocar com esse tipo de texto. Nessa perspectiva, não podemos atribuir o mesmo peso a um texto que relata um fato apenas como uma seqüência de eventos e a um texto que apresenta um conflito, com tentativas de resolução, provocando no leitor o desejo de conhecer o desfecho da história.

Em relação às respostas que foram classificadas como voltadas para os aspectos ortográfico-gramaticais, a maior

Tabela 1 – Critérios de correção apontados nas justificativas das professoras, por tipo de escola

Critérios	Escola Pública		Escola particular		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. Aspectos ortográficos-gramaticais	3	3,8	6	7,5	9	5,6
2. Criatividade	1	1,3	1	1,3	2	1,3
3. Aspectos estruturais	4	5,0	4	5,0	8	5,0
4. Aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais	18	22,5	33	41,3	51	31,9
5. Aspectos ortográfico-gramaticais e organizacionais	5	6,3	1	1,3	6	3,8
6. Aspectos estruturais e organizacionais	5	6,3	2	2,5	7	4,4
7. Criatividade e aspectos organizacionais	1	1,3	0	0,0	1	0,6
8. Aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais	9	11,3	6	7,5	15	9,4
9. Aspectos estruturais e criatividade	3	3,8	8	10,0	11	6,9
10. Aspectos ortográfico-gramaticais e criatividade	7	8,8	2	2,5	9	5,6
11. Aspectos ortográfico-gramaticais, criatividade e aspectos organizacionais	3	3,8	1	1,3	4	2,5
12. Aspectos estruturais, criatividade e aspectos organizacionais	4	5,0	2	2,5	6	3,8
13. Aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e criatividade	9	11,3	15	18,8	24	15,0
14. Não apresentou critérios	5	6,3	2	2,5	7	4,4
Total	80	50,0	80	50,0	160	100

parte referia-se à ortografia, ao emprego de letras maiúsculas, à pontuação, à concordância. Não foram observadas respostas que considerassem: o uso de recursos coesivos (as pronominalizações, as repetições, as substituições lexicais, etc.), as estratégias de marcação de parágrafos, o uso de períodos compostos por subordinação ou coordenação, o uso de orações coordenadas reduzidas ou outras características próprias do tipo de texto em questão.

A análise dos textos apontou que aqueles com menor quantidade de erros ortográfico-gramaticais foram os que apresentaram mais orações simples e palavras menos complexas do ponto de vista ortográfico. Foram também os textos menores, que, conseqüentemente, apresentaram menor probabilidade de erro.

Em relação às respostas classificadas como consideração da criatividade, também não houve explicitação do que seria um

texto mais criativo. Esse texto seria mais criativo apenas do ponto de vista do conteúdo? Ou poderia ser considerado criativo em função da própria estruturação textual, por exemplo, pela presença de um conflito a ser resolvido? Nesse caso, essa já seria uma característica do tipo de texto em questão. Ou também se poderia pensar em texto criativo do ponto de vista da redação do texto, quanto ao uso de recursos lingüísticos? Tais questões não foram explicitadas.

Em relação às respostas classificadas como considerando os aspectos organizacionais, foi mais freqüente a citação da caligrafia das crianças, a organização espacial, a estética, mas não houve nenhuma indicação da relação disso com a capacidade de maior comunicabilidade através do texto. Quando se referiam à

caligrafia, não deixavam claro se estavam valorizando determinadas características dos tipos de letras (letras arredondadas, letras grandes...) ou se consideravam a legibilidade. Quando mencionavam a organização espacial, não esclareciam se havia relação com a questão da paragrafação.

A análise das notas atribuídas aos textos esclarece melhor as questões levantadas. As professoras receberam os textos e foram informadas de que os mesmos foram produzidos por crianças da 2ª série de escolas públicas. As médias das notas atribuídas por professoras de escolas públicas e particulares aos oito textos estão apresentadas na Tabela 2.

Como pode ser observado, podemos detectar três blocos de textos quanto à proximidade das notas. As duas primeiras

Tabela 2 – Médias das notas atribuídas aos textos, por tipo de escola

Textos	Escola Particular		Escola Pública		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
1. "A floresta"	7,3	1,5	7,0	1,7	7,2	1,6
2. "A menina queria ser bailarina"	8,3	1,4	8,7	1,6	8,5	1,5
3. "Destino"	5,9	1,7	6,3	1,8	6,1	1,7
4. "O dia azarento"	6,3	1,9	6,9	1,8	6,6	1,8
5. "Passarinho de Maria"	5,8	1,9	5,9	1,8	5,8	1,8
6. "A grande árvore"	6,4	1,5	6,3	1,8	6,4	1,7
7. "O jardineiro"	4,8	1,7	5,1	1,6	5,0	1,6
8. "O gato"	4,9	1,6	5,3	1,5	5,1	1,5

histórias (boas em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais) obtiveram as notas mais altas (7,2 e 8,5). As duas últimas histórias (fracas em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais) receberam as notas mais baixas (5,0 e 5,1) e as outras histórias (3 e 4 – boas em aspectos estruturais e fracas em aspectos ortográfico-gramaticais; e 5 e 6 – fracas em aspectos estruturais e boas em aspectos ortográfico-gramaticais) receberam notas intermediárias (6,1; 6,6; 5,8 e 6,4).

Para verificar estatisticamente se houve efeito dos critérios utilizados sobre as notas atribuídas pelas professoras, foram realizadas Análises de Variância (Tabela 3). Os resultados apontaram efeitos significativos tanto dos aspectos estruturais [$F(145,1)=358,46$; $p<.000$], quanto dos ortográfico-gramaticais [$F(145,1)=278,85$; $p<.000$] e organizacionais [$F(145,1)=87,92$; $p<.000$]. Dessa forma, foram encontradas evidências de que as professoras consideraram os três aspectos em suas avaliações

dos textos. As análises de variância apontaram interação apenas entre tipo de escola e aspectos gramaticais [$F(145,1)=6,43$; $p<0,12$]. Este efeito deve ter sido provocado, porque as notas atribuídas pelas professoras das escolas públicas aos textos fracos no aspecto ortográfico-gramatical foram mais altas que as notas atribuídas pelas professoras das escolas

particulares, especialmente em relação ao texto "O dia azarento", que contém muitas violações ortográfico-gramaticais, mas é bom quanto aos aspectos estruturais.

As análises qualitativas mostraram que as professoras foram coerentes com os critérios explicitados, quando consideravam os aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, mas em relação aos

Tabela 3 – Análises de variância (3), tendo como variável independente o tipo de escola (pública x particular), como fatores intra os aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e como variáveis dependentes as notas atribuídas às histórias

	SS	DF	MS	F	Sig. F
Considerando os aspectos estruturais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Estrutura	271364.10	1	271364.10	358.46	.000
Esc. x Est.	507.43	1	507.43	67	.414
Erro	109769.35	145	757.03		
Considerando os aspectos ortográfico-gramaticais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Gramática	192405.47	1	192405.47	278.85	.000
Esc. x Gram.	4437.78	1	4437.78	6.43	.012
Erro	100050.55	145	690.00		
Considerando os aspectos organizacionais					
Escola	5753.22	1	5753.22	1.11	.293
Erro	749621.11	145	5169.80		
Organização	48214.75	1	48214.75	87.92	.000
Esc. x Org.	1548.42	1	1548.42	2.82	.095
Erro	79515.91	145	548.39		

aspectos organizacionais, esse efeito foi inverso. A média dos textos com organização fraca (textos 2, 4, 6 e 8) foi mais alta que a média dos textos com boa organização (textos 1, 3, 5 e 7). Esse resultado deve ter sido provocado pelo fato de que o texto "A menina queria ser bailarina", que era bom nos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e fraco do ponto de vista organizacional, obteve média bem mais alta que os demais (8,5). Para explicar tal fato, pode-se levantar algumas hipóteses: 1) O conteúdo do texto pode ter interferido na predileção, pois o texto "A

floresta", que é bom dos pontos de vista estrutural, ortográfico-gramatical e organizacional, obteve média 7,2. Essa nota é próxima às notas atribuídas aos textos considerados intermediários, pois o terceiro texto com média mais alta obteve 6,6. A diferença entre o segundo e o terceiro colocados é de apenas 0,6 pontos, enquanto que a diferença entre "A menina queria ser bailarina" e "A floresta" é de 1,3 pontos; 2) Outro fator que pode ter interferido é que as professoras registraram nos critérios de correção que a caligrafia é importante, no entanto, os textos

selecionados apresentavam diferenças apenas em relação à distribuição espacial. Todos os textos são bons quanto à caligrafia.

Como dito acima, houve coerência quanto à consideração dos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, pois 56,3% das professoras afirmaram que consideraram aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e, de fato, as notas atribuídas aos textos bons em aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais foram as mais altas e as notas atribuídas aos textos fracos nos dois aspectos foram as mais baixas.

Porém, quando os textos eram bons em apenas um desses aspectos, elas atribuíam notas similares, independentemente da capacidade que a criança tenha mostrado em produzir um texto com unidade de sentido. Além disso, como tinha sido previsto, os aspectos ortográfico-gramaticais foram avaliados em função da quantidade de violações, pois algumas crianças que produziram textos bons em estrutura, apesar de cometerem muitas violações ortográfico-gramaticais, apresentaram recursos lingüísticos ricos

que conferiram aos textos coesão e coerência. Por outro lado, os textos fracos em estrutura apresentaram menor quantidade de violações ortográfico-gramaticais, mas foram construídos com poucos recursos coesivos e orações predominantemente simples. A seguir, apresentaremos alguns exemplos que fortalecem essa idéia.

As professoras atribuíram, em média, 6,1 à história "Destino", boa em aspectos estruturais e fraca quanto à quantidade de violações ortográfico-gramaticais, e atribuíram nota muito próxima ao texto "Passarinho de Maria" (5,8), fraca em estrutura, mas com menor quantidade de violações ortográfico-gramaticais. No tocante às notas atribuídas a esses textos, não foram observadas diferenças estatísticas entre escolas públicas e particulares. Na escola particular, a média das notas dadas a "Destino" foi 5,9 e a "Passarinho de Maria", 5,8. Na escola pública, a média das notas dadas a "Destino" foi 6,3 e a "Passarinho de Maria", 5,9. A comparação entre esses textos mostra que os aspectos estruturais e coesivos não foram muito valorizados, como será discutido adiante.

"Destino"

Éra uma ves um menino
Querindo eli gostaria di pegar
um passarinho eli armou uma
Arapuca e nunca pegor nada
Eli paro para pensa e eli
pensol eu vou pegar um
galhinho e bem verdinho é
para pegar meu passarinho
Nem num visgo e nem
Na Arapuca e eli ficava
muito tristi e so pensava
pegar passarinho e eli só
vivia num mato e eli Armou
A sua Arapuca e ficava olhado
pro que o passarinho não
Entrava na mina Amadila
pro que eli não nasceu pra
pegar passarinho

"Passarinho de Maria"

maria tem um pasarinho
ele é muito bonito
o pasarinho canta muito
Ele voou para a casa do visinho
A vovó gosta muito do pasarinho
Pedrinho gosta muito do pasarinho
O pai de Maria gosta muito dele
Ele canta muito

Obs.: Foram mantidos os erros ortográficos e gramaticais da criança. As mudanças de linhas correspondem às mudanças do texto da criança.

"Passarinho de Maria" é um texto curto, composto por palavras que se repetem freqüentemente, pois a criança não produziu orações subordinadas, que poderiam evitar muitas repetições. As orações simples são interligadas apenas pela repetição da palavra passarinho ou pela pronominalização. Do ponto de vista estrutural, a criança apresentou os personagens (o passarinho, Maria, a vovó, o pai de Maria e Pedrinho) e produziu frases que ligam esses personagens apenas pelo sentimento de "gostar", que é repetido continuamente. Apesar de ter delineado um problema (o passarinho voou para casa do vizinho), este não foi explorado nem retomado na escrita das frases. Não há desfecho. O texto apresentado não pode ser considerado uma história, no sentido considerado na fundamentação desse trabalho.

Por outro lado, o texto "Destino" apresenta um personagem (o menino), um problema a ser resolvido (a vontade de pegar um passarinho), episódios de tentativas de resolução do conflito (arapuca, fígada, espera na mata) e um desfecho (constatação de que fazia parte do destino do menino não pegar passarinho) que é uma retomada do título da história. O texto, apesar de apresentar muitas violações ortográficas (ves, querindo, eli, pensol, etc.), apresenta uso de expressões convencionais (Era uma vez); uso de verbos no pretérito perfeito (armou, pensou, nasceu), pretérito imperfeito (pensava, ficava), futuro do pretérito (gostaria) e infinitivo (pegar); períodos compostos por coordenação;

discurso direto e indireto (embora não marque no texto a separação entre os dois).

Pode-se perceber, pelas análises realizadas, que a possibilidade de cometer violações é bem maior na produção do texto "Destino", pois o mesmo, além de ser maior, apresenta estruturas sintáticas mais complexas e que são mais difíceis para as crianças. Os erros ortográficos na flexão dos verbos, por exemplo, podem não ter acontecido no texto "Passarinho de Maria" porque a criança utilizou os verbos no presente do indicativo (com exceção de voou). O uso de verbos no presente do indicativo é pouco freqüente nesse tipo de texto, aparecendo mais em discursos diretos. Além do que, a criança do texto "Destino" cometeu nesses casos erros de transcrição ("paro") ou de supercorreção ("pensol", pois algumas vezes o *l* marca o som de *u*; "pegor", porquanto algumas vezes o *r* marca a tônica de palavras), tipos de erros freqüentes em crianças de séries iniciais, como apontam vários estudos (Nunes, 1992; Leal, Roazzi, 1999).

Atribuir notas similares aos dois textos analisados acima seria, em último caso, desconhecer que a criança que escreveu "Destino" foi muito mais eficiente em manter a unidade de sentido do texto, em assegurar os aspectos estruturais do tipo de texto solicitado e em utilizar recursos lingüísticos apropriados para manter a coesão textual. Acrescente-se a tal análise o comentário de que atribuir 5,9 (escola particular) ou 6,3 (escola pública) ao texto



em questão é, no mínimo, desestimular a criança a se arriscar a cometer erros para construir textos. Talvez a criança aprenda que "é melhor escrever textos curtos e apenas o que ela tem certeza", o que não contribui para que ela aprenda a produzir textos mais interessantes e que atendam aos critérios de textualidade apontados na introdução deste trabalho.

A seguir, apresentaremos uma comparação do texto "O dia azarento" e "A grande árvore", que receberam das professoras nota média de 6,6 e 6,4. Em relação ao texto "A grande árvore", as professoras de escolas particulares atribuíram 6,4 e as de escolas públicas, 6,3, não havendo diferenças entre os dois tipos de escolas.

"O dia azareto"

(P) Era uma vez um menino: que se chamava Fernando. Um dia fernado tava paseando e vil uma arvore e na arvore avia um Galo muito grande e avia uma comea Fernando vil a comea e quis pega um poco de mel

(P) subil, subil, subil quando ele foi agara um poco de mel o galo quebro e as abelha Picarao picarao picarao e fernando grito Grito tentando afasta as abelha

(P) Fernandinho vil um lajo e pulo no Lajo quando as abelha sairao fernandinho Coreu para sua casa

(P) Quando ele chegol sua mae perguto por Que voce ta todo picado? Por que algumas Abelha me picarao

(P) fernandinho nunca mas foi pega mel de Uma comea

"A grande árvore"

Era uma vez uma árvore que caiu em cima do ônibus

E o ônibus se amassou e morreram muita gente E algumas pessoas se salvaram.

Chamaram a polícia e a ambulancia

A polícia prendeu os ladroes.

Os ladroes se escoderao atras da árvore que estava junto da árvore que eles derrubarao

Eles fugirao e os meninos foram espionar e eles disseram à polícia.

E foram pessoas para o enterro das pessoas que morrem

Depois foram embora.

Obs.: Foram mantidos os erros ortográficos e gramaticais da criança. As mudanças de linhas correspondem às mudanças do texto da criança.

Em relação a "O dia azarento", houve uma diferença entre as médias atribuídas pelas professoras de escolas particulares (6,3) e escolas públicas (6,9). A Análise de Variância do efeito do tipo de escola sobre as notas atribuídas a esses textos apontou que as diferenças são estatisticamente significativas [$F(140, 1) = 5.43$; $p < .021$]. Esse resultado ocorreu porque, para as professoras da escola pública, o texto "O dia azarento" foi valorizado de forma similar ao texto "A floresta". Pode-se ressaltar que, como dito anteriormente, "A floresta" é um texto bom nos aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais e "O dia azarento" é bom nos aspectos estruturais, mas apresenta maior quantidade de violações ortográfico-gramaticais, como será discutido adiante. Logo, pode-se inferir que houve, por parte das professoras de escolas públicas, maior valorização dos

aspectos estruturais que entre as professoras de escolas particulares no que se refere ao texto em análise.

"A grande árvore" é um texto que, apesar de apresentar personagens, ocorrências e um desfecho, apresenta muitos problemas na seqüência. Nas histórias, mesmo quando a seqüência de narração não é idêntica à seqüência de ocorrência dos fatos, o autor aponta pistas para que o leitor perceba as interrupções e possa acompanhar as ocorrências. Nesse texto, apesar de a criança usar uma expressão convencional (Era uma vez), não dá continuidade ao fato anunciado por essa expressão. Na apresentação inicial e no título, há um destaque à árvore, o que induz à idéia de que a árvore desempenhará um papel importante na história. Isso não ocorre. A criança diz que a árvore caiu em cima do ônibus, delineando um problema (O ônibus se

amassou, algumas pessoas morreram, outras se salvaram, chamaram a polícia e a ambulância). Mas logo depois, há um corte no texto e parece delinear-se um desfecho (A polícia prendeu os ladrões). Após dizer que a polícia prendeu os ladrões, não se sabe como foram integrados ao texto, a criança passa a relatar como a polícia prendeu os ladrões (Os ladrões se esconderam atrás da árvore que estava junto da árvore que eles derrubaram; eles fugiram; os meninos espionaram e disseram para polícia). Por fim, a criança passa a falar do enterro das pessoas. Muitos problemas podem ser detectados. A criança apresenta personagens que aparecem sem que o leitor perceba o que fizeram na história. Não se sabe o que os ladrões roubaram, nem por que derrubaram a árvore; ignora-se quem são os meninos, e de onde surgiram; nada se sabe sobre as pessoas que morreram, nem por que morreram (acidente? os ladrões tinham intenção?). O texto tem, assim, uma trama que é confusamente delineada (o núcleo é a caçada aos ladrões? é a queda da árvore?). Na realidade, a criança narra ocorrências sem que o sentido dos acontecimentos e o papel dos personagens sejam explicitados. Do ponto de vista ortográfico-gramatical, a criança demonstra bom nível de conhecimentos ortográficos, com poucos erros, e uso de acentuação, o que não é muito freqüente entre crianças de 2ª série. No entanto, as ligações entre as orações deixam muito a desejar.

No texto "O dia azarento", pode-se verificar que a criança apresentou o personagem (Fernando), contextualizou a situação, descrevendo a árvore e expondo o desejo do personagem diante da árvore. A criança apresenta o desejo de comer mel e o problema de se atender a esse desejo (as abelhas). Apresenta a tentativa de resolução do conflito, através da ação do personagem (subir na árvore) e o resultado da ação (as abelhas picando o personagem). Demonstra a situação de maior tensão na história (o personagem tentando livrar-se das abelhas) e o desfecho (o personagem pula no lago para se livrar das abelhas e depois vai para casa, onde fica em segurança). Por fim, a criança apresenta a "lição" tirada da história (Fernando nunca mais foi pegar mel na colméia). Além de conseguir apresentar uma boa seqüência no texto, compondo-o com todos os momentos importantes para a constituição

de uma história, a criança utiliza recursos lingüísticos apropriados para garantir a coesão do texto e a expressividade do mesmo, como a repetição, que dá a idéia de continuidade da ação ("subiu, subiu, subiu"; "picarão, picarão, picarão"; "gritou, gritou"), a pronominalização que evita a repetição do nome do personagem (ele), o uso de expressões convencionais ("Era uma vez"; "Um dia"), o uso de períodos compostos por coordenação e subordinação característicos desse tipo de texto.

O texto "O dia azarento" parece conduzir melhor o leitor, oferecendo pistas para o resgate do sentido, o que parece ser insuficiente no primeiro texto analisado (A grande árvore). Atribuir ao texto "O dia azarento" a mesma nota que ao texto "A grande árvore", como ocorreu com as professoras de escolas particulares, parece evidenciar uma falta de consideração pela capacidade que a criança teve de manter a unidade textual, de utilizar recursos lingüísticos para o estabelecimento da coesão textual e da coerência e também não consideraram a seqüência que a criança conseguiu dar ao texto.

Conclusões

As discussões até o momento travadas apontam que as professoras explicitam que é importante considerar aspectos estruturais, ortográfico-gramaticais e organizacionais, e são coerentes com estes critérios quando avaliam os textos. No entanto, não há uma confluência dos critérios em função das características essenciais do que seria um texto (ter unidade de sentido, ter interlocutores, objetivos, mediar situações de interação). Pela falta de clareza desses aspectos, parece estar havendo uma simples compensação entre aspectos estruturais e ortográfico-gramaticais, pois foram dadas notas similares quando um dos dois aspectos estava bom e o outro fraco. Por outro lado, os aspectos ortográfico-gramaticais parecem estar sendo avaliados apenas pela quantidade de violações e não pela riqueza de recursos lingüísticos utilizados para manutenção temática e expressividade do texto.

Tais conclusões remetem à necessidade de aprofundarmos tais questões junto aos professores, para que estes não fiquem restritos aos aspectos superficiais

dos temas abordados e possam refletir mais sistematicamente acerca do que vem a ser realmente um texto e até a explorarem melhor as características dos textos com os quais se deparam. É importante, ainda, redimensionar o ensino de gramática, de modo a propiciar ao aluno o uso de recursos que tornem o texto

mais interessante e coerente. Nesse sentido, não se usa o texto como pretexto para o ensino de gramática, nem se restringe ao ensino de teorizações desvinculadas do texto. Nesse caso, pode-se investir nas aquisições de ferramentas poderosas para a constituição da textualidade.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. *A concepção de escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 8. ed. São Paulo : Scipione, 1995.
- GERALDI, J. W., SILVA, L. L. M., SALEK FIAD, R. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *Delta*, n. 12, p. 307-326, 1996.
- GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita : considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 1992.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita : uma perspectiva psicolingüística*. 5. ed. São Paulo : Ática, 1995.
- KATO, M. A., SCAVAZZA, B. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, M. A. *A concepção de escrita pela criança*. 2. ed. Campinas : Pontes, 1992.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- KOCH, I., TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1989.
- LEAL, T. F., ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAES, A. G. (Org.). *O ensino da ortografia*. Belo Horizonte : Ed. Autêntica, 1999.
- LEAL, T. F. et al. *Produção e correção de textos por professores das séries iniciais*. Recife : Facepe/UFPE, 1997. Projeto de Pesquisa.
- NUNES, T. Leitura e escrita : processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- REGO, L. L. B. *Literatura infantil : uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo : FTD, 1988.
- RUMELHART, D. E. Notes on schema for stories. In: BOBROW, D. G., COLLINS, A. (Ed.). *Representation and understanding*. New York : Academic Press, 1975.
- _____. Understanding and summarizing brief stories. In: LABERGE, D., SAMUELS, J. (Ed.). *Basic process in reading : perception and comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 1977.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação* : uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus. São Paulo : Cortez, 1996.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo : FDE, 1992.

Recebido em 17 de agosto de 1999.

Telma Ferraz Leal, doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nessa universidade.

Gilda Lisbôa Guimarães, doutoranda em Psicologia Cognitiva pela UFPE, é professora de Metodologia do Ensino da Matemática nessa universidade.

Abstract

This research aimed at look into the criteria adopted by teachers to correct children texts. Three questions were analysed: what are the criteria the teachers state they adopt in the evaluation of the texts? Are the assumed criteria really adopted? Are the structural aspects and the ability to stablish meaning regarded as core criteria in the evaluation? The methodology consisted of the correction of 8 children´s texts by 160 teachers from kindergarden to the third grade in private and state sector. It was found that teachers not only state, but also showed coherence in the correction, taking into account structural, spelling-grammatical and organizational aspects. However, there is no confluence between the criteria and the main characteristics of what a text would be (meaning, having interlocutors, targets, mediate interactions). Thus, there seems to be some compensation between the structural aspects and the spelling-grammatical ones. On the contrary, the spelling-grammatical aspects are probably being evaluated only by amount of mistakes and not by the wide variety of linguistic sources used to maintain the theme and expressiveness of the text.

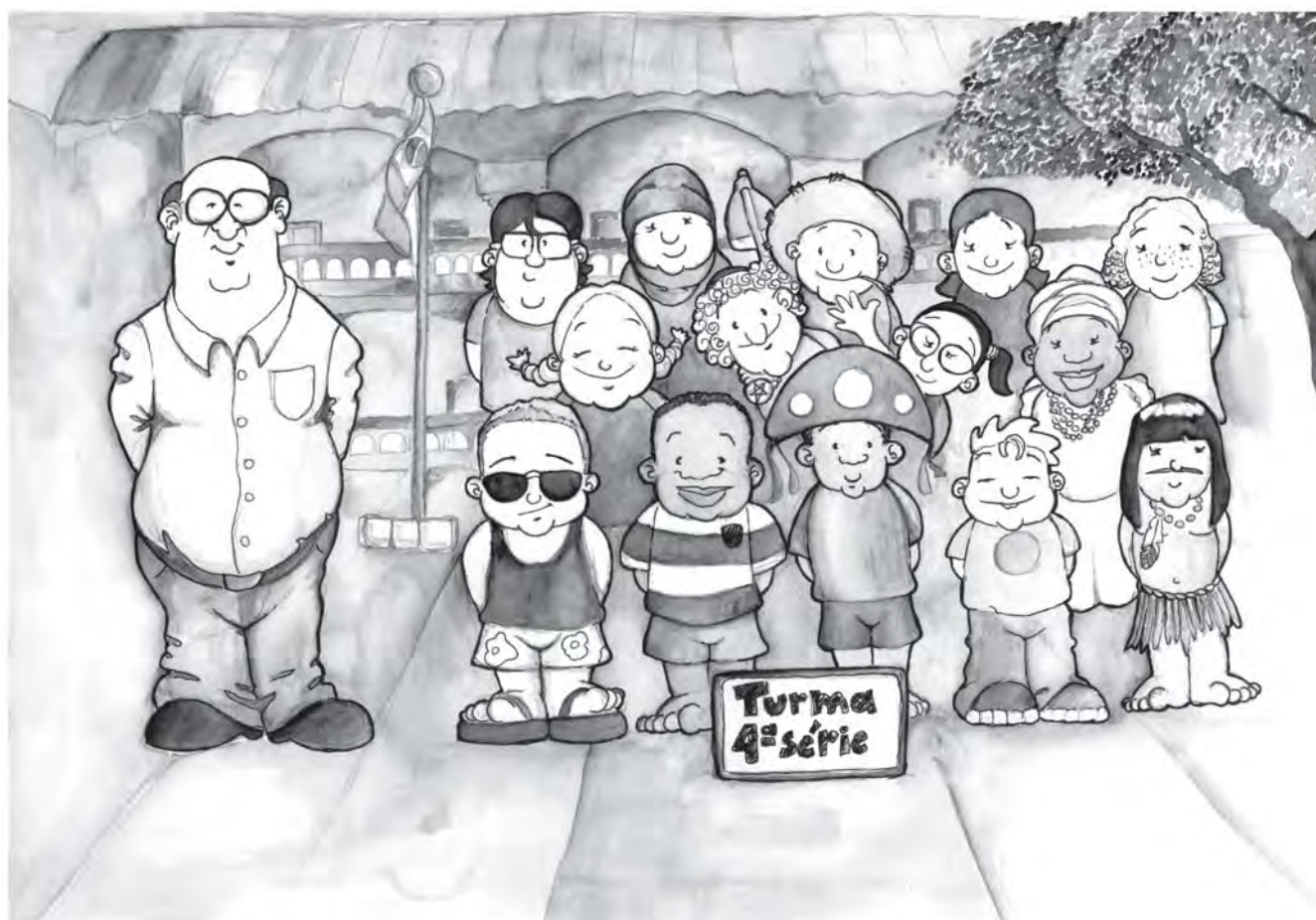
Keywords: text production; evaluation; teacher's development.



Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade

Reinaldo Matias Fleuri

Palavras-chave: educação intercultural; pluridade cultural; identidade; transversalidade; epistemologia; complexidade.



A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à

globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o

O quadro de complexidade das relações sociais e culturais no mundo contemporâneo requer novas orientações epistemológicas no campo da pesquisa e da educação. É o que emerge no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado, a visão essencialista, universalista, igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório ante as minorias culturais. De outro lado o multiculturalismo, ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, permite pensar alternativas para as minorias; mas também pode justificar a fragmentação ou criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. Para além da reduzida oposição entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva da educação intercultural. No contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão econômico-política, a educação intercultural propõe, em nível das práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentem sua inter-relação crítica e solidária (Scherer-Warren, 1998, p. 31-32).

Nesta perspectiva, a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emergiu de modo original na América Latina. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de "cultura popular" – e que posteriormente vieram a ser denominados de "educação popular" – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

Entretanto, os estudos que se vêm recentemente elaborando nas diferentes áreas de saber sobre as relações multiculturais e interculturais trazem contribuições para se repensar as práticas educativas sob novas perspectivas. Neste artigo, pretendemos retomar parte da reflexão europeia sobre a educação intercultural para, comparando com o contexto histórico, social e cultural brasileiro, apontar para a necessidade de uma perspectiva epistemológica capaz de entender e de elaborar a complexidade das relações interculturais na educação.

reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos. O artigo apresenta uma conceituação operacional de educação intercultural, elaborada a partir dos estudos desenvolvidos na Europa. Verifica a necessidade de se recolocar a proposta de educação intercultural, considerando a especificidade da formação das identidades culturais e dos processos de integração interétnica no Brasil. E propõe uma perspectiva epistemológica da complexidade, com base nas premissas de Gregory Bateson, para compreender e para orientar o desenvolvimento de *contextos educativos* que promovam a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais.

Introdução

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais tornam-se, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais e, no plano cultural, enfrentam o desafio da hibridação, da diversidade e do respeito à diferença. Juntamente com a defesa das identidades e da pertença étnica,¹ surge então a necessidade de abertura ao outro e à reciprocidade, abrindo possibilidade de um movimento cidadão sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças.

¹ A pertença étnica implica um laço especial entre pessoas de origem comum e, ao mesmo tempo, a contraposição a pessoas de origem diferente da própria (Bonacich, Modell, 1980). Pertencer a um grupo significa compartilhar elementos comuns com outros membros e diferenciar-se em relação a outros grupos. Daí resulta o *duplo significado da pertença* para o indivíduo. Do ponto de vista da *semelhança*, a pertença é um *pressuposto para a identificação do indivíduo*. Ou seja, a afinidade que o indivíduo sente em relação a outros o leva a perceber-se como incluído em um contexto grupal, sendo impelido a utilizar o sujeito "nós", no lugar do "eu". Já do ponto de vista da *diferença*, a pertença torna-se *critério de identidade* do indivíduo. "Identidade significa a capacidade de estabelecer uma diferença observável entre si e o outro, de se diferenciar em relação ao mundo e de manter no decorrer do tempo a consciência de tal diferença" (Gallino, 1982, p. 145). Assim, *semelhança* e *diferença* são duas dimensões do conceito de pertença, que inclui, por um lado, o processo de *identificação* do indivíduo pelas suas afinidades com um grupo e, por outro lado, a afirmação de sua *identidade*, pela evidenciação das suas diferenças em relação aos outros.

Educação intercultural: uma conceituação operacional

Um documento da Unesco, a *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*, de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que "todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme a sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade"; enfatiza que

o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja *um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado*; reconhece, enfim, "o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional" (Unesco, 1978, apud Nanni, 1998, p. 12).

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques.

Assim, os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados "traços universais", aos "valores permanentes" nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.

Já a relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação *intencional* entre *sujeitos de diferentes culturas* constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Alguns autores distinguem, de modo particular, a perspectiva multicultural da

perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à "*intencionalidade*" que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural, quando constrói um *projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade (Nanni, 1998, p. 30).

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas *na prática educativa*. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundos diferentes.

A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos *sujeitos* da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre "culturas" entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os *sujeitos* que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia *intercultural* consiste antes de tudo em promover a *relação entre as pessoas*, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A educação intercultural apresenta-se, para Antonio Nanni (1998), como um *processo*, ou seja, um caminho aberto, complexo e *multidimensional*, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se *da interação entre sujeitos*. Isto significa troca e reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve *identidades culturais diferentes*.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum *de conflito/acolhimento*. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado

final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, assim como de mudança das relações sociais, *na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária*.

Ainda conforme Antonio Nanni (1998), *a realização destes objetivos exige ao menos três mudanças no sistema escolar*:

1. *A realização do princípio da igualdade de oportunidades*. A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural.

2. *A reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais*. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, *dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização*. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a "muitas culturas", diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, idéias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório.

3. *A formação e a requalificação dos educadores* são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se

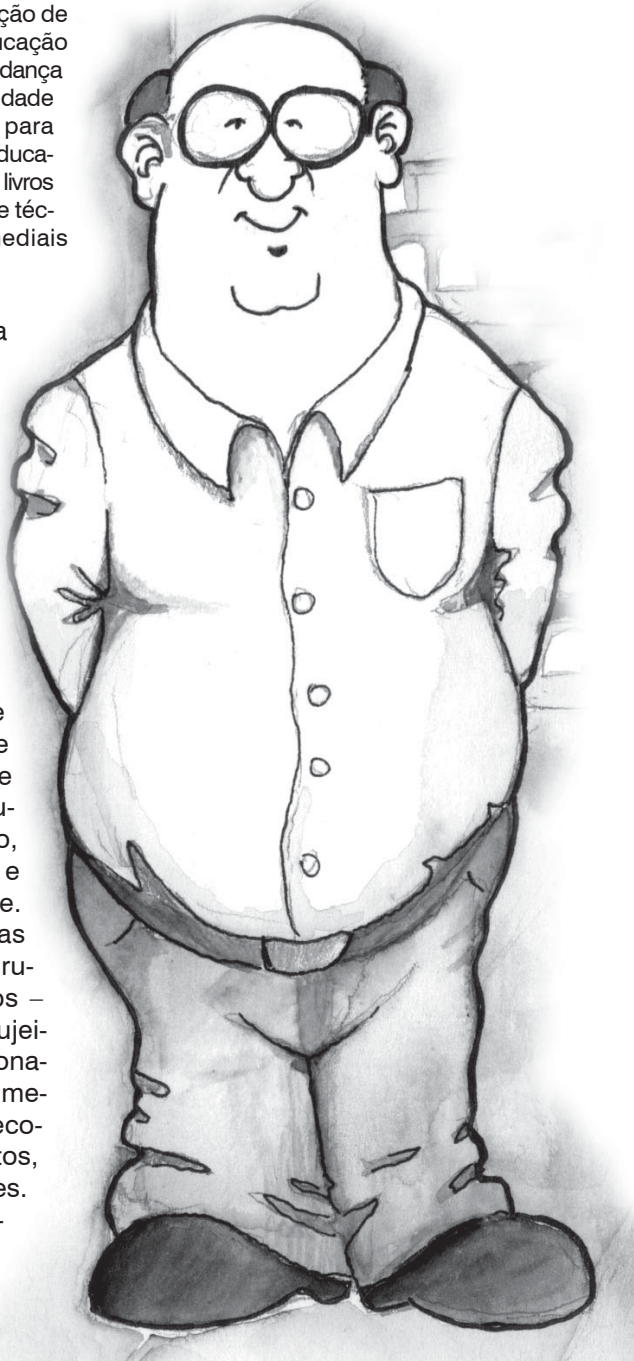
relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Em suma, a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, como

um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais (Nanni, 1998, p. 50).

Esta concepção indica que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, a qual reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito mútuo entre diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural se propõe construir uma relação recíproca entre eles, que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Essas relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de

oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista, bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E, também, pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.



O desafio da educação intercultural no Brasil

A relevância da educação intercultural evidencia-se, no sistema educacional brasileiro, quando os *parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental no Brasil* elegem a *pluralidade cultural* como um dos temas curriculares *transversais*, "por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal" (Brasil, 1997, p. 64). Trata-se de um novo campo de estudo e de ação pedagógica, em que a produção teórica e pedagógica encontra-se em fase inicial.

Observe-se que, por ter caráter pioneiro até mesmo em termos internacionais, a elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre este tema encontra dificuldades. (...) Há um apelo da ONU para que se enviem novas propostas de trabalho neste campo, tal o nível incipiente em que educadores em geral ainda se encontram com relação à temática [da Pluralidade Cultural] (...). No caso do Brasil, algumas iniciativas já tratam ou trataram da temática em projetos específicos e, em geral, pontuais (idem).

O levantamento feito pelo Ministério da Educação, por ocasião da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, indica a existência de estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Mas pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta relativa ao Brasil em sua complexidade cultural, e são raríssimos os estudos que tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, em seu sentido amplo.

A elaboração de propostas de educação intercultural no Brasil precisa levar em conta a especificidade da formação histórica e social do povo brasileiro.

A formação do povo brasileiro resulta da interação e da miscigenação de diferentes grupos étnicos. O encontro entre diferentes culturas no Brasil foi produzido a partir de grandes fluxos migratórios, ligados principalmente a dois ciclos econômicos anteriores.

Primeiro, no processo de *colonização* das Américas. A expansão do comércio europeu no século 15 impeliu as classes dominantes da sociedade europeia à "descoberta" e à conquista do "Novo Mundo". A ocupação deste território e a implantação do modo de produção capitalista nas Américas se deram com base na exploração da mão-de-obra escrava. De modo particular, os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram submeter as populações autóctones das regiões conquistadas. E como estas resistiram à submissão escravista, foram dizimadas ou expulsas para o interior do território. Em seu lugar, foram trazidos à força, pelo comércio de escravos, grandes contingentes de população de origem africana. Assim, os



preconceitos racistas, que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil e no continente americano, têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata.

O segundo fluxo migratório foi produzido em nível internacional, a partir do século 18. As mudanças das relações de produção, ocorridas com a revolução industrial, tornaram obsoletas e antieconômicas as formas escravistas de exploração do trabalho. As forças econômicas e políticas dominantes das ex-colônias passaram a promover a imigração de trabalhadores "livres". Estes viviam em condições desfavoráveis nos países europeus industrializados. A perspectiva de uma vida melhor motivou-os a emigrar do

Velho Mundo para as Américas. Sendo mão-de-obra mais qualificada, esses trabalhadores imigrantes sustentaram o novo surto de desenvolvimento econômico capitalista neste continente. O Brasil, assim como outros países das Américas, acolhe entre meados do século 19 e meados do século 20, um enorme contingente de famílias provenientes da Europa, assim como da Ásia e do Médio Oriente. Estes imigrantes passam a conviver entre si neste novo ambiente. Estabelecem relações com os grupos étnicos que já ocupavam anteriormente o território, os descendentes e mestiços de indígenas, portugueses e africanos. E desenvolvem processos de conflito, de assimilação e de integração interétnica, que deixaram marcas profundas nas atuais relações socioculturais em nosso território.

As relações interculturais e interétnicas no Brasil constituíram-se, pois, a partir de conflitos inerentes aos ciclos econômicos da expansão colonialista, iniciada no século 16, complexificando-se a partir das revoluções industriais do século 19. Nestes dois momentos históricos, ocorreu grande deslocamento populacional das "metrópoles" européias na direção de suas colônias das Américas.

Hoje, porém, os fluxos migratórios no mundo assumiram outras direções. Particularmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos países da Europa acolheram grande contingente de imigrantes provenientes de suas ex-colônias. Estes foram assimilados em função da reconstrução econômica européia. Atualmente, a globalização econômica, que flexibilizou as fronteiras nacionais, intensifica ainda mais os processos migratórios na direção dos países mais ricos. Mas, também nestes países, as crises econômicas agravam o desemprego e reduzem a disponibilidade de recursos econômicos. E, no contexto de oportunidades restritas, as lutas pela defesa de privilégios ou pelo reconhecimento de direitos aos excluídos agravam os conflitos entre os diferentes grupos em disputa. É assim que, principalmente nos países mais industrializados do Hemisfério Norte, emerge o debate e a formulação de políticas relativas às relações multiculturais. Pois nestes países os recentes fluxos de imigrantes provenientes de países mais pobres do Hemisfério Sul têm acirrado conflitos entre os estrangeiros e



as populações autóctones. Este fenómeno é diferente do que acontece no Brasil e na América Latina: aqui os conflitos de natureza étnica e cultural são aparentemente menos explícitos, porque sedimentados em momentos históricos anteriores.

No contexto europeu, portanto, os estudos e as propostas de educação multicultural e intercultural têm sido elaborados em estreita relação com a presença de imigrantes. Estes, em quantidade cada vez mais maciça desde os últimos cinquenta anos, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países desenvolvidos. As propostas de educação intercultural foram inicialmente elaboradas para responder à emergente necessidade de acolher os estrangeiros e, particularmente, os filhos dos imigrantes na escola. Com isso, buscavam promover a superação de velhos e novos racismos, favorecendo a integração entre pessoas de culturas diferentes que se confrontam no cotidiano.

Estimulado, entretanto, por diferentes movimentos sociais, o debate europeu sobre a "intercultural" envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o carácter emergencial do problema de inserção dos migrantes. Foi necessário esclarecer como se dão os processos de formação da identidade pessoal e coletiva. Foi preciso entender o significado e o valor das diferenças, pelas quais se identificam os grupos sociais. Foi preciso estudar a configuração e a função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas. Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si. De acordo com sua posição social, as pessoas relacionam-se com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, frequentemente contraditórios. Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a

contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em xeque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

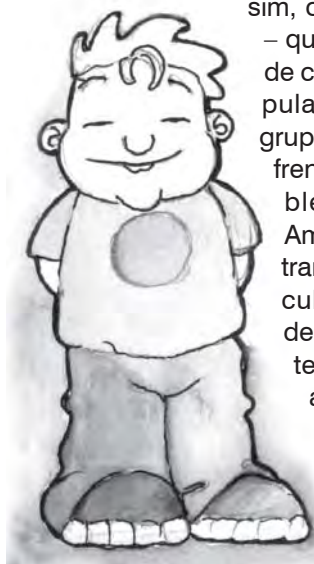
Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente das áreas de história e antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre

culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade. Por isso, o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral. A orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa.



Também, no Brasil, verificam-se graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente. Mas coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados. De modo particular, os contextos que se caracterizam por graves problemas sociais. Trata-se de problematizar a imagem de "democracia racial" no Brasil ou de "*melting pot*" (caldeirão étnico). Tais interpretações a respeito da formação do povo brasileiro acobertam grande parte da conflitividade das relações interculturais em nosso contexto. E, sobretudo, enfraquecem o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos culturais. Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto, de "presença" e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. Assim, os movimentos sociais

– que exprimem a vitalidade com que as classes populares (assim como os grupos que as apóiam) enfrentam os profundos problemas estruturais na América Latina – encontram na perspectiva intercultural estímulos para desenvolver a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais.



Epistemologia e complexidade

Reconhecer e assumir a multiplicidade de práticas culturais, desenvolvidas pela interação de diferentes sujeitos nas relações sociais e nos processos educativos, implica percebê-los e orientá-los segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem.

É este o grande desafio que se coloca hoje com o conceito de *transversalidade* e a proposta de desenvolver os *temas transversais* no currículo escolar. Eles

remetem inexoravelmente à complexificação e à globalização do currículo (...) e uma maneira diferente de conceber a função de um novo paradigma, que temos chamado de *paradigma sistêmico* (chamado também de global, ecológico, complexo), o qual já está começando a afirmar-se, em todos os ramos do saber e da cultura, como necessidade e como reação diante das insuficiências do *paradigma mecanicista* (chamado também de analítico, cartesiano, simplificador) o qual tem dominado nossa cultura há séculos. O conflito aparece quando os temas transversais exigem um planejamento sistêmico, e o restante do currículo e a organização escolar persistem em seu planejamento analítico. Essa dupla linguagem se resolve infalivelmente a favor do paradigma atual, da ordem estabelecida, que também é o que sintoniza com a cultura do professorado, formado inicial e permanentemente por estas clássicas coordenadas (Yus Ramos, 1998, p. 10).

Estando no nível do paradigma mecanicista, as reformas curriculares parecem enfrentar dois interesses opostos:

por um lado interessa-nos indivíduos que assimilem uma cultura que se revelou imprescindível para o desenvolvimento (cultura científico-tecnológica), mas, por outro, também nos interessa deixar claro que somos sensíveis aos problemas que esse desenvolvimento provoca no tecido social e, por isso, também nos interessam indivíduos solidários, tolerantes, que saibam proteger sua saúde, a natureza, etc. (idem, p. 10-11).

Desenvolvimento científico-tecnológico e desenvolvimento humano-ecológico

aparecem como dois pólos opostos entre os quais é preciso optar. Mas será mesmo?

Estamos, antes de tudo, diante de um problema de caráter epistemológico. Epistemologia, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (Bateson, 1976, 1986). Os tipos de distinção que são normalmente assumidos em nossas escolas são baseados na oposição: ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros. Mas numa outra perspectiva epistemológica, a *complexa*, são propostas

premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. (...) As conexões, dentro de um novo contexto, permitem às oposições de se diluírem; e isto não tanto por que as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição (Severi, Zanelli, 1990, p. 31-32).

Neste sentido "um projeto educativo complexo deve poder considerar como correlacionadas (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)" (Idem, p. 39).

Trata-se, pois, de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento baseado, segundo Edgar Morin (1985, p. 57), na *dialógica*, que "significa que duas lógicas, duas 'naturezas', dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade".

Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. É a tensão na direção do saber total, e ao

mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, "a totalidade é a não-verdade". A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente (idem, p. 59-60).

Nesta perspectiva, as pesquisas de Gregory Bateson apresentam uma contribuição importante com a noção de *ecologia da mente*, um modo novo de pensar "interdisciplinar, mas não no sentido simples e ordinário de consentir uma troca de informações através dos confins das disciplinas, mas de permitir a descoberta de estruturas comuns a muitas disciplinas" (Donaldson, 1997, p. 18).

A *mente*, para Bateson (1986, p. 99-100), significa um agregado de partes ou componentes, cuja interação é acionada por *idéias*. Mas as *idéias* são algo de "muito mais amplo e formal do que são consideradas tradicionalmente": uma *idéia* é "uma diferença que produz uma diferença" que se propaga em um circuito. Assim, os problemas de articulação das *idéias* não são de caráter *lógico*, mas *ecológico*.

Paradigma da complexidade e científicidade

Ao definir o conceito de mente, Bateson se aventurava a retomar temas como intimidade, sagrado, empatia, holismo, metáfora. Ele tinha consciência de que estava trilhando caminhos já percorridos por uma multidão, em meio à qual muitos tentavam uma fuga da ciência (considerada – talvez com razão – reducionista e finalista) na direção de um holismo mistificante. Ele conviveu em seus últimos anos com grupos "alternativos". Estes o respeitavam, contudo, consideravam-se como seus únicos verdadeiros intérpretes. Mas não percebiam que Bateson era muito diferente deles e que a ciência na qual ele trabalhava poderia ser uma alternativa também para eles. A renúncia à ciência é para Bateson uma grande tolice (cf. Conserva, 1998).

A respeito desta questão, Tullio Seppilli (1996, p. 20) nos alerta – ao analisar a científicidade da medicina ocidental – que os limites de tal área de conhecimento

não derivam de seu caráter científico mas, ao contrário, da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, justamente de seu fechamento no enfoque biológico e desconsideração das dimensões da subjetividade e em geral do social (...) e que, aliás, é preciso superar tais limites e tais sinais de crise recusando qualquer contraposição esquemática e abstrata entre a atenção às determinações sociais e a atenção aos processos biológicos e, principalmente, recusando qualquer tentação reacionária de fuga para o irracionalismo e para a mera contraposição entre as medicinas 'alternativas' e a medicina 'científica'.

Neste sentido, numa tentativa de generalização destas considerações para outros campos da ciência, podemos pressupor que, para ser legitimamente científico, o saber deve incorporar – em um horizonte unitário e coerente – as diferentes formas de conhecimento e as diferentes dimensões da realidade natural, biológica, subjetiva, social, cultural.

Em *Mente e natureza*, Bateson propôs "uma metaciência indivisível e integrada, cujo objeto seja o mundo da evolução, do pensamento, da adaptação, da embriologia e da genética: a ciência da mente na acepção mais vasta do termo". O que ele queria explorar era "aquele *conhecimento mais amplo* que é o cimento que mantém unido ... o mundo biológico global em que vivemos e em que se encontra o nosso ser" (Donaldson, 1997, p. 18).

O método desta metaciência é a "descrição dupla e múltipla", ou seja, uma justaposição de processos mentais (agregados de idéias) capaz de desvelar tanto as estruturas subjacentes e a economia da estruturação nelas encarnada, quanto às complexas riquezas e ao aumento de compreensão promovidos pela combinação entre elas. É exatamente este método que possibilita a elaboração de um conhecimento de "segundo nível" (Bateson, 1976, p. 319-328), ou seja, a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e relações. "Estou dizendo que existe um aprendizado do contexto (...). Estou dizendo também que esse aprendizado do contexto resulta de uma espécie de descrição dupla que

acompanha o relacionamento e a interação" (Bateson, 1986, p. 142). Às mudanças nas estruturas de contextos e processos "mentais", Bateson (1976, p. 319) chama de *aprendizagem de segundo nível*: "por exemplo, uma mudança corretiva no conjunto de alternativas frente aos quais se realiza a escolha, ou a mudança na segmentação da seqüência das experiências".

Implicações pedagógicas da complexidade

A educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como processos de aprendizagem de *segundo nível*, uma vez que promovem o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais.

Nesta direção, a reconhecida contribuição de Gregory Bateson para a reformulação da concepção de pesquisa antropológica (que passou a ser assumida não mais como um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, mas como o estabelecimento de um contexto relacional novo entre sujeitos de contextos socioculturais diferentes) pode ser muito fecunda para se redimensionar criticamente a relação educador/educando, particularmente quando estes estabelecem conexões interativas com outros sujeitos inseridos em contextos educativos e culturais diferentes.

Tais questões apontam como horizonte da pesquisa a formulação de princípios que sirvam de referência para a compreensão e construção de processos educativos em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma "ecologia da mente".

Ao procurar elaborar uma compreensão dos processos e *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos culturais*, assumimos como referência norteadora o entendimento de que o *processo educativo* se desenvolve como

um *sistema mental*, composto por múltiplos elementos, cuja interação é acionada por *diferenças* que, ativadas por *energia colateral*, desencadeiam *versões codificadas* e circulam em *cadeias de determinação* complexas, que se articulam em uma *hierarquia de tipos lógicos* inerente ao próprio processo de transformações (cf. Bateson, 1986, p. 99-100).

Tal concepção de educação traz como corolário a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de *contextos* educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações)

que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nestes contextos, o *currículo* e a *programação didática*, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e de preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem com relação à reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

Referências bibliográficas

- BATESON, Gregory. *Mente e natureza : a unidade necessária*. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986. Tradução de: *Mind and nature: a necessary unity*, 1979.
- _____. *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. Trad. Giuseppe Longo. Milano : Adelphi, 1997. Tradução de: *A sacred unity*. Further steps to an ecology of mind, 1991.
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. Trad. Giuseppe Longo. Milano : Adelphi, 1976. Tradução de: *Steps to an ecology of mind*, 1972.
- BONACICH, E., MODELL, J. *The economic basis for ethnic solidarity small business in the japanese-american community*. Berkeley : University of California, 1980.
- BONFIGLI, Gabriele, SPADARO, Marina. Intercultura e cooperazione. *Cooperazione Educativa*, n. 1, p. 19-22, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.
- BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo : Ática, 1998.
- CONSERVA, Rosalba. Relazione introduttiva. In: GIORNATE DI STUDIO SU GREGORY BATESON, 13-14 fev. 1998, Roma. *La natura dell'apprendere e del pensare : "... gli uomini sono erba"*. Roma, 1998. (Conferência de abertura).

- DONALDSON, Rodney A. *Introduzione*. In: BATESON, Gregory. *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. Trad. Giuseppe Longo. Milano : Adelphi, 1997. (Tradução de: *A sacred unity*. Further steps to an ecology of mind, 1991).
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação popular e complexidade*. In: COSTA, M. V. *Educação popular hoje*. São Paulo : Loyola, 1998a. p. 99-122.
- _____. *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis : Mover/NUP, 1998b. 216 p.
- GALLINO, L. Identità, identificazione. *Laboratorio Politico*, v. 2, p. 145-157, sett./dic. 1982.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI, G., CERUTI, M. *La sfida della complessità*. Milano : Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia : EMI, 1998.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis : Mover/NUP, 1998. p. 31-32.
- SEPPILLI, Tullio. Antropologia medica : fondamenti per una strategia. *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Perugia, v. 1/2, p. 7-22, ott. 1996.
- SEVERI, Vittorio, ZANELLI, Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze : Nuova Italia, 1990.
- UNESCO. *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*. [S.l. : s.n], 1978 apud NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia : EMI, 1998.
- YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais : a escola da ultramodernidade. *Pátio*, revista pedagógica, v. 2, n. 5, p. 8-11, maio/jul. 1998.

Recebido em 10 de setembro de 1999.

Reinaldo Matias Fleuri, doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor titular do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Abstract

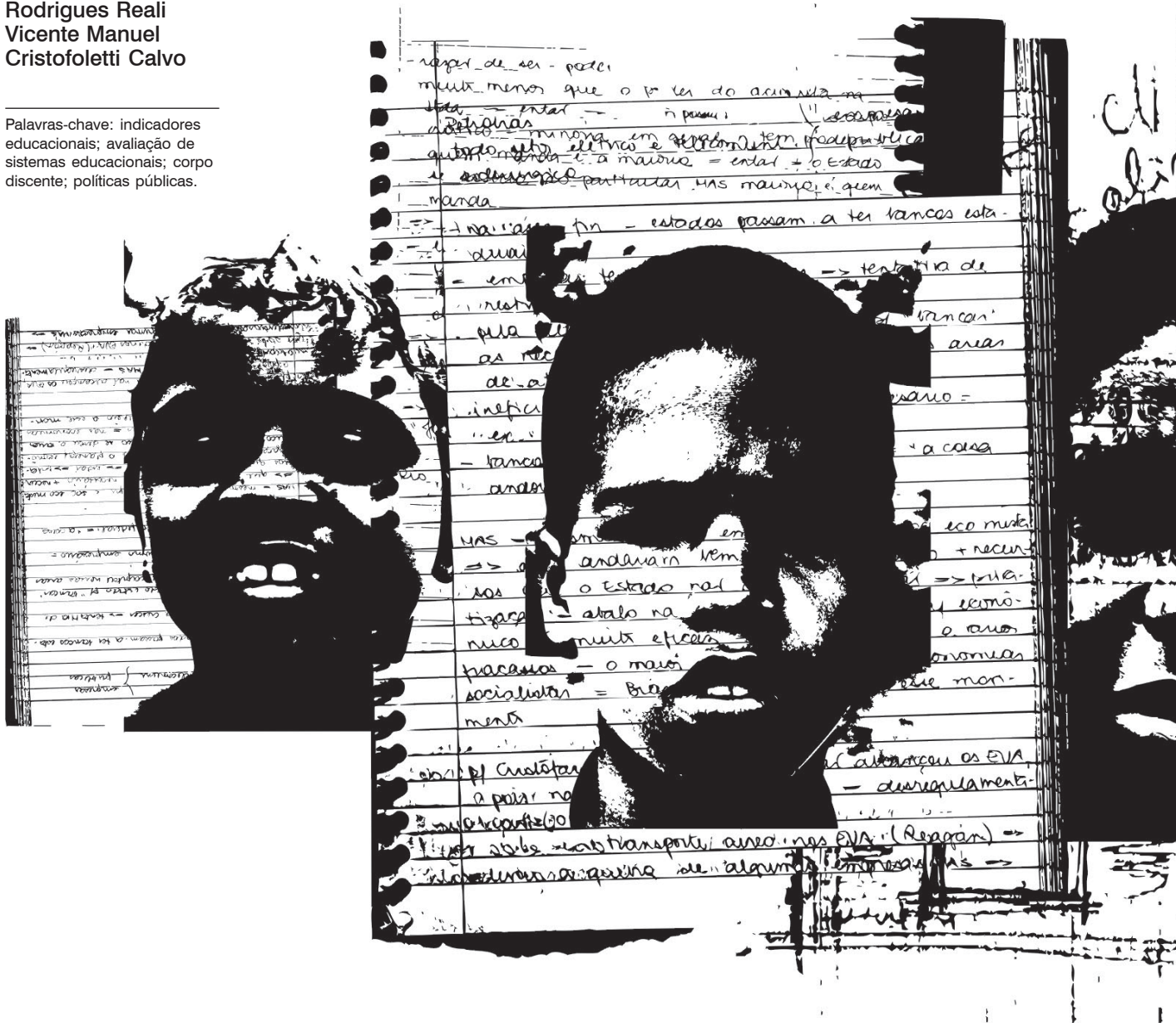
The intercultural education, in the context of social struggles against the crescent processes of social exclusion inherent to the economical globalization, proposes the development of strategies that promote the construction of particular identities and the recognizing of the differences, at the same time in which they support the critical and solidaristic inter-relation among different groups. The article presents an operational concept of the intercultural education, elaborated from studies developed in Europe. It verifies the need to put back the proposal of intercultural education, considering the specificity on the formation of the cultural identities and of the processes of inter-ethnic integration in Brazil. And it proposes an epistemological perspective of the complexity, based on Gregory Bateson's premises, to understand and to guide the development of educational contexts that promote the articulation among different subjective, social and cultural contexts.

Keywords: intercultural education; cultural plurality; identity; transversal; epistemology; complexity.

Política educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico

Aline Maria de Medeiros
Rodrigues Reali
Vicente Manuel
Cristofolletti Calvo

Palavras-chave: indicadores educacionais; avaliação de sistemas educacionais; corpo discente; políticas públicas.





Analisa comparativamente alguns dados sobre a rede de ensino público do Estado, de um município de porte médio paulista, considerando o número de alunos matriculados, promovidos, retidos; número de abandonos, número de classes e média de alunos por classe, segundo os diferentes setores do sistema de ensino estadual situados no município e os diferentes níveis do ensino, tendo como fonte o *Levantamento de Dados Escolares (LDE)* relativos aos dois anos considerados. Os resultados, ou seja, os indicadores educacionais determinados, indicam alterações derivadas da implementação da "reorganização" e suscitam um conjunto de questões e hipóteses que merecem estudos adicionais voltados para uma melhor compreensão das conseqüências de alterações nas políticas educacionais.

Introdução

O presente trabalho¹ contempla uma análise comparativa de alguns dados sobre a rede de ensino público do Estado, de um município de porte médio paulista, em dois momentos distintos: antes (1994)

e após a "reorganização" do sistema escolar, em 1996.² É uma derivação de um projeto mais amplo de diagnóstico da rede de ensino do município de São Carlos (SP), cujo objetivo principal foi o de realizar a caracterização dos diferentes aspectos relativos ao fracasso escolar entre outros, tendo em vista o desenvolvimento de ações conjuntas entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a comunidade, com vistas à superação dos problemas identificados.

Investigar como se caracteriza a realidade escolar, justifica-se quando se considera a existência de inúmeros fatores que, isolados ou em conjunto, têm resultado em um padrão educacional cuja qualidade pode ser questionada, no sentido de não estar promovendo "uma oferta qualificada em termos de proporcionar aos alunos o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis (...) e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes" (Franco, 1994).

Uma forma de realizar tal caracterização consiste no monitoramento de sistemas educacionais com a finalidade de melhor compreender os progressos ocorrentes, não apenas no sentido de descrever aspectos referentes à expansão de uma rede de ensino, por exemplo, mas principalmente para analisar a sua efetividade e, em alguns casos, buscar identificar os fatores facilitadores ou impeditivos para a sua realização. Para acompanhar a implementação de estratégias voltadas para ofertas educacionais mais qualificadas e responder às questões decorrentes de seu desenvolvimento, vem aumentando o interesse – por parte da sociedade, em geral, e dos responsáveis pelas políticas públicas, em particular – quanto ao desempenho dos sistemas educacionais, na perspectiva de melhor compreender como elas se desenvolvem para atender aos desafios econômicos e sociais mais amplos.

Para Shavelson e colaboradores (1991), os sistemas de indicadores educacionais têm os mesmos propósitos dos sistemas adotados para o monitoramento da economia, do sistema judiciário ou qualquer outro sistema social. São constituídos de dados estatísticos e podem ser usados para acompanhar condições complexas que provavelmente são julgadas de maneira imprecisa ou incompleta nas observações cotidianas. Os indicadores

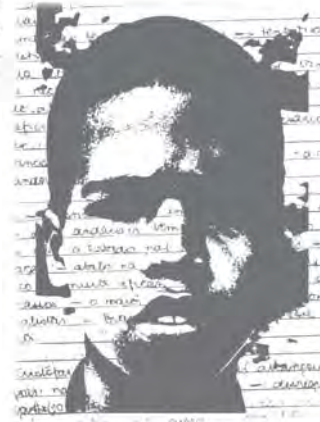
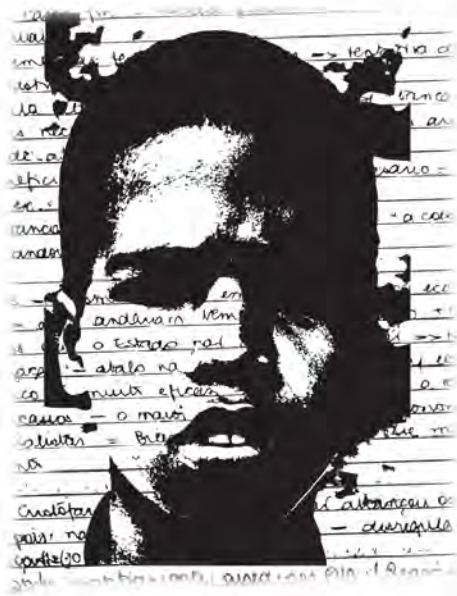
¹ Financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (Proex/UFSCar).

² O Decreto nº 40.473, de 21/11/95, promoveu mudanças na organização da rede física das escolas da rede estadual que passaram a ser constituídas por classes de 1ª a 4ª série; de 5ª a 8ª série e de 2º grau, e que também alterou a jornada diária de aula de quatro para seis horas, no período diurno, entre outras alterações.

têm como propósito caracterizar a natureza de um sistema por meio de seus componentes – como estão relacionados e como se modificam ao longo do tempo. Estas informações podem ser utilizadas para avaliar o progresso em direção a um objetivo, ou padrão, em relação a algum desempenho passado ou à comparação com dados de outras instituições ou países, por exemplo.

Embora para Nuttall (1994) o conceito de indicador seja algo ainda não muito claro, este autor defende ser mais conveniente discutir os seus usos. Na perspectiva apontada por este autor, os indicadores são planejados para oferecer informações sobre o estado de um sistema educacional ou social e podem constituir instrumentos sinalizadores de que algo possa não estar funcionando bem. Assim, os indicadores *per se* não oferecem o diagnóstico ou a prescrição de um remédio; apenas sugerem que uma ação é necessária. Os indicadores podem oferecer elementos para a descrição e a identificação de problemas bem como a determinação de pistas para a definição de programas voltados para a superação das dificuldades delineadas.

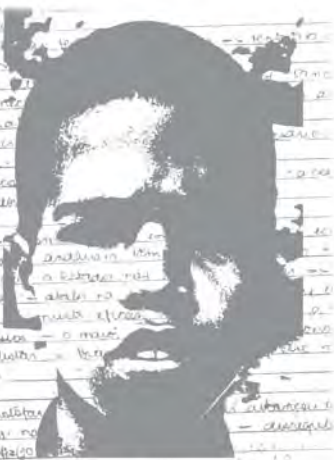
No geral, os indicadores educacionais podem ser compreendidos como compostos de informações ou estatísticas que refletem aspectos importantes de um sistema educacional. Porém, cabe destacar que nem todas as estatísticas sobre educação podem ser definidas como indicadores. Elas somente podem ser qualificadas como indicadores se informam sobre as condições de alguns aspectos significativos, em particular, por meio de dados sobre um determinado sistema. Por exemplo, embora o número de alunos matriculados em escolas seja um fato importante, pouco diz sobre o *funcionamento* de um sistema educacional. Por outro lado, o dado sobre a proporção de alunos do curso médio que apresentaram um bom rendimento em Matemática, por exemplo, pode oferecer informações consideráveis sobre a "saúde" de um sistema e ser, desse modo, considerado um indicador. Nesse sentido, um sistema de indicadores é mais do que uma coletânea de dados estatísticos. Idealmente, um sistema de indicadores mede componentes distintos de um sistema e também oferece informações sobre como os componentes individuais funcionam em conjunto para produzir o resultado geral. Em outras palavras, o



conjunto das informações oferecidas por um sistema de indicadores é maior do que a soma de suas partes.

Para Darling-Hammond e Ascher (1991), os indicadores educacionais são essenciais quando se pensa em educação pública, apesar de as idéias de como utilizá-los virem se modificando ao longo dos últimos anos. A partir de uma análise crítica sobre diversos níveis ou mecanismos de monitoramento dos sistemas educacionais (político, legal, burocrático, profissional, de mercado), por meio de indicadores, essas autoras afirmam não haver uma forma de acompanhamento ideal de tais sistemas, uma vez que a adoção de cada um desses mecanismos apresenta vantagens e desvantagens. O desejável seria o uso combinado de diversos indicadores de modo que diferentes níveis de monitoramento de sistemas educacionais pudessem ser aplicados. Para ilustrar como tais idéias podem ser operacionalizadas, as autoras apontam alguns critérios para a seleção de indicadores educacionais:

- devem ser capazes de detectar os problemas correntes ou as dificuldades potenciais;
- as informações devem ser descritas de modo que indiquem para os responsáveis pelas políticas quais devam ser as metas a serem atingidas;
- os dados devem incluir as taxas de graduação e de abandono; os resultados de avaliações de desempenho; amostras de diversos tipos de produção discente,



ou seja, devem refletir os resultados do processo educacional;

– não podem ser interpretados de modo significativo sem informações sobre quais são os alunos envolvidos; nos casos em que a população estudantil é altamente móvel, os escores dos testes, por exemplo, que supostamente medem o crescimento dos alunos em diversos momentos, podem efetivamente não estar avaliando os mesmos alunos. Desse modo, os indicadores devem apontar para o *background* dos alunos;

– os dados sobre o modo pelo qual as escolas são organizadas e quais serviços oferecem são necessários para dar dicas ou pistas sobre o porquê de as escolas apresentarem um tal desempenho, isto é, os indicadores devem ser ilustrativos do contexto escolar.

Segundo Bottani e Tuijnman (1994), o mais importante é que os indicadores forneçam uma das bases para o estabelecimento de novas visões e expectativas, especialmente para os professores considerados como os principais responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento de indicadores educacionais não é um exercício meramente técnico e controlado por estatísticos, mas sim um exercício político.

É importante destacar o papel das informações oferecidas pelos indicadores educacionais não apenas para os professores, mas a sua vinculação para o estabelecimento e acompanhamento de novas políticas educacionais por parte de diversos segmentos da sociedade como: pais, alunos, responsáveis pelas políticas públicas, entre outros. No caso específico deste trabalho, conhecer os efeitos de uma nova política educacional sobre alguns aspectos relacionados com o corpo discente favorece ainda a definição de áreas de investigação/intervenção, por parte da Universidade junto à comunidade na qual está inserida.

Objetivos

Considerando as alterações ocorridas no sistema escolar da rede pública do Estado de São Paulo, ao final de 1995, foram estabelecidos os objetivos deste trabalho. De modo mais específico, tendo

em vista a melhoria da qualidade de ensino, a Secretaria de Estado de Educação introduziu um conjunto de medidas que visavam

garantir a oportunidade de escolarização, privilegiando o respeito ao desenvolvimento psicossocial de alunos da mesma faixa etária, mediante a organização de unidades escolares que, de forma coerente e eficaz, reúnam recursos apropriados a esse tipo de atendimento (São Paulo, 1995, p. 1).

Dentre as medidas adotadas, pode-se destacar: a reorganização da rede física, separando-a em escolas para crianças e aquelas para adolescentes, permitindo a implementação de projetos pedagógicos mais adequados a cada faixa etária; a descentralização de repasse de recursos, via Associação de Pais e Mestres; aumento da jornada diária, que foi alterada de quatro para cinco horas e a introdução de horas semanais de recuperação; a implantação do regime de progressão continuada, ou seja, a promoção dos alunos nas diversas séries do Ciclo I (1ª a 4ª série) e do Ciclo II (5ª a 8ª série) do ensino fundamental e do ensino médio,³ a introdução do Projeto Escola nas Férias, em janeiro de 1997, visando oferecer uma chance maior de recuperação dos alunos que não obtiveram "sucesso no processo tradicional de verificação de aproveitamento na avaliação final de 1996" (São Paulo, 1997b).

Tendo em vista o estabelecimento de uma base nova de conhecimentos que possibilitasse a melhor compreensão dos efeitos da reorganização especialmente sobre os indicadores relativos ao corpo discente, optou-se, no presente trabalho, por sistematizar e comparar o conhecimento derivado da análise do Levantamento de Dados Escolares (LDE)⁴ sobre diversos aspectos da clientela escolar do município de São Carlos (SP), em 1994 e 1996. As análises foram conduzidas considerando dados como: número de alunos matriculados, promovidos, retidos, evadidos, número de classes e média de alunos por classe.

A análise crítica de indicadores educacionais sobre diferentes aspectos relativos ao corpo discente, derivados de levantamentos oficiais referentes a um dado período de tempo – no caso de 1994 a 1996 –, pode constituir um exercício importante para o estabelecimento de

³ A progressão continuada preconiza ciclos de aprendizagem ininterrupta, por meio do oferecimento de "todas as oportunidades possíveis para aprender na escola mobilizando recursos como aulas estimulantes, materiais pedagógicos, avaliações constantes, horas de trabalho pedagógico ..." (Progressão continuada, passo a passo. *Escola Agora*, p. 4, 1998). As retenções ocorrem apenas nas séries finais de cada ciclo caso o aluno apresente frequência insuficiente e desempenho insatisfatório.

⁴ Formulário que é respondido anualmente por todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

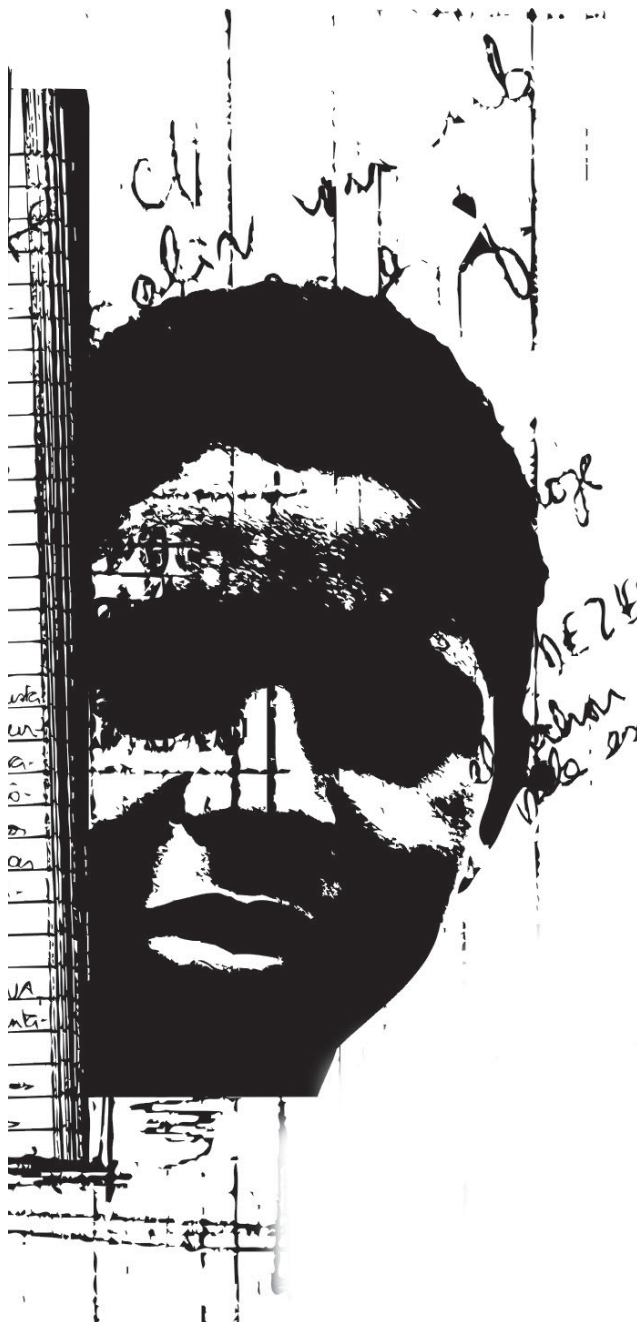
elementos informativos adicionais que fomentem a discussão de aspectos político-educacionais e de práticas pedagógicas de um contexto educacional específico, num período de mudanças.

De modo mais específico, no presente estudo, procurou-se verificar quais as informações constantes nos LDEs de 1994, referentes ao corpo discente, foram mantidas em 1996; de que natureza são; como estas informações podem ser organizadas compondo um sistema de indicadores educacionais sobre o corpo discente; e outros aspectos relacionados que permitisse identificar e analisar as mudanças nos resultados obtidos no período em pauta.

Metodologia

A coleta e a análise de indicadores educacionais nos moldes sugeridos implicaram a adoção de um enfoque metodológico tal que permitisse a apreensão, interpretação e descrição das informações consideradas relevantes. Para tanto, foram reproduzidos os LDEs dos anos de 1994 e 1996 de todas as escolas da rede estadual de ensino de São Carlos (SP) existentes na Diretoria de Ensino e, em seguida, foram inseridos num banco de dados criado especificamente para a realização deste trabalho. Optou-se por essa fonte oficial por apresentar os dados para cada unidade escolar do município e ser de fácil acesso, apesar das restrições que podem ser feitas com relação à confiabilidade dos dados apresentados por parte das escolas nestes formulários, já que alguns erros podem ocorrer no seu preenchimento.

A análise baseou-se na caracterização dos diferentes setores⁵ do sistema de ensino estadual⁶ e dos diferentes níveis do ensino (séries iniciais e 5^a a 8^a série do ensino fundamental, ensino médio regular e profissionalizante), por meio dos indicadores selecionados, na perspectiva de possibilitar a ampliação do significado dos dados constantes nos LDEs. A consideração dos diferentes setores permitiu o confronto entre as ocorrências evidenciadas em escolas localizadas no centro da cidade – que atendem, em princípio, a uma clientela socioeconômica e cultural mais diferenciada – em relação àquela relativa às escolas localizadas em bairros mais periféricos e mais desfavorecidos.



O seguinte conjunto de variáveis foi considerado na realização das análises: número de alunos matriculados no início do ano, número de classes, média de alunos por classe, aprovações, abandonos e reprovações. Para o estabelecimento dos percentuais no caso dos abandonos, reprovações e aprovações, foram considerados como parâmetros os dados de matrícula inicial, isto é, o número total de alunos matriculados ao final do mês de março dos dois anos analisados. Esta decisão teve como propósito permitir uma visão mais clara das ocorrências, tendo como referência as informações do seu

⁵ O município de São Carlos era subdividido em oito setores geográficos, segundo classificação adotada por parte da Diretoria de Ensino nessa ocasião. No geral, os setores relacionados com os números de 1 a 4 correspondem àqueles situados nas regiões mais centrais e antigas do município. Os setores 5, 6, 7 e 8 correspondem às regiões mais afastadas do centro da cidade onde se localizam bairros populares.

⁶ A análise foi limitada à rede estadual, uma vez que no ano de 1996 as escolas das redes municipal e particulares deixaram de responder aos LDEs.

início. Desse modo, a soma dos percentuais obtidos para os casos indicados pode resultar num valor diferente de 100%.

A idade dos alunos, transferências recebidas e efetuadas não foram analisadas por não estarem disponíveis para o ano de 1996 apesar de, sob o nosso ponto de vista, constituírem-se informações relevantes para a compreensão de algumas dinâmicas do processo de escolarização, como a distorção idade/série e a "movimentação de alunos" pela rede de ensino. No primeiro caso, os dados oferecem elementos para o levantamento de hipóteses sobre o modo pelo qual as escolas "lidam" com parte de seus alunos, ou mesmo hipóteses relacionadas com a existência de retenções prévias, abandonos anteriores seguidos de retorno para a escola – que podem inclusive ser confirmadas a partir da análise das trajetórias acadêmicas dos alunos. No segundo caso, o confronto quanto ao número de alunos transferidos – sejam os recebidos ou aqueles que se dirigem para outros estabelecimentos escolares – pode ser um indicador importante quanto ao desempenho geral do aluno numa dada série além de fornecer informações importantes sobre a movimentação de alunos num dado sistema de ensino. Por exemplo, em 1994 cerca de 6,7% (1.056) dos alunos das séries iniciais, 8,1% (1.193) de quinta a oitava série e 5,2% (418), considerando as redes municipal, estadual e particular de ensino, localizadas no município de São Carlos (SP), solicitaram ao longo do ano letivo transferência da escola em que originalmente se matricularam (Reali, 1997). O destino destes alunos bem como o que motivou a necessidade de mudança de escola são informações ainda pouco conhecidas. Pode-se supor que parte deste conjunto de alunos tenha solicitado a transferência para outras escolas, no geral consideradas mais fáceis e localizadas em setores mais periféricos do município, quando se dão conta de que é possível que sejam retidos na sua escola de origem.

Resultados

Com a reorganização da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, a maior parte das escolas passou a oferecer em 1996 o atendimento de determinada faixa etária, por meio da separação das

séries do ensino fundamental e do ensino médio, conforme indicação anterior.

Em São Carlos (SP), esta modificação não alterou o número total de unidades escolares (30) vinculadas à rede estadual de ensino em relação a 1994, embora se tenha observado em cada um dos oito setores, aqui tomados como referência para as análises apresentadas a seguir, a redistribuição nas ofertas de vagas e níveis de ensino. Por exemplo, escolas de 1º e 2º graus⁷ passaram a atender apenas de 5ª a 8ª série e/ou o ensino médio enquanto as antigas escolas de 1º grau passaram a oferecer, no geral, apenas classes de 1ª a 4ª série.

Num primeiro momento, os resultados referentes ao ensino regular serão apresentados separadamente e de modo mais detalhado, levando-se em conta os diferentes setores. Posteriormente, os mesmos dados serão analisados em conjunto, de modo a permitir uma visão geral sobre os aspectos relativos ao corpo discente da rede estadual nos dois anos considerados.

O ensino fundamental

a) Séries iniciais

As séries iniciais são compostas das quatro primeiras séries do ensino fundamental e no início de 1996 havia um total de 11.403 alunos matriculados nessas séries em escolas da rede estadual. A sua comparação com dados relativos a 1994 (12.334) evidencia uma redução geral de 7,5% de alunos atendidos neste nível e rede de ensino, indicando assim o grande primeiro efeito da reorganização.

Do total de alunos em 1996, 22,3% estavam matriculados na 1ª série; 28,2% na 2ª série; 26,9% na 3ª série e 22,5% na 4ª série. Em 1994, observou-se a seguinte distribuição dos alunos: 24,9% estavam matriculados no Ciclo Básico Iniciante (CBI),⁸ 27,1% no Ciclo Básico Continuidade (CBC),⁹ 25,1% na 3ª série e 22,9% na 4ª série. Nota-se em 1996 uma distribuição menos uniforme de alunos ao longo das quatro séries em relação a 1994; a existência de um maior percentual de alunos na 2ª série em relação às demais séries e uma diminuição gradual no percentual de alunos à medida que as três séries seguintes se sucedem tal como em 1994.

⁷ Denominação do ensino fundamental e médio antes da promulgação da nova LDB.

⁸ Até 1996 correspondia à atual 1ª série.

⁹ Até 1996 correspondia à atual 2ª série.

A análise do número de alunos matriculados, segundo o setor freqüentado, indicou algumas diferenças nos dados considerados em 1996 de modo semelhante ao observado em 1994. Com a reorganização da rede, houve a redistribuição no

número de alunos matriculados nas escolas situadas nos diferentes setores (Gráfico 1). Nota-se um aumento no número de alunos atendidos nos setores 1, 5, e 8 e uma diminuição nos demais setores.

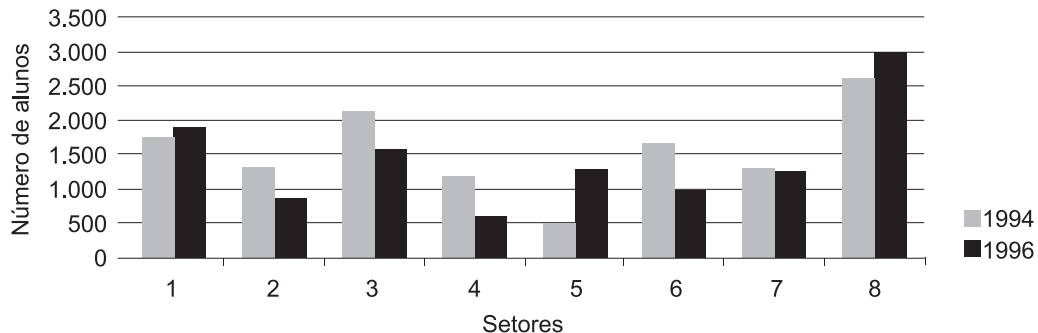


Gráfico 1 – Número de alunos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores do município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Relativamente ao número de classes das séries iniciais em funcionamento, havia um total de 337 classes de 1ª a 4ª série no ano de 1996 – 28 classes a menos do que o registrado para o ano de

1994, isto é, menos 7,6%. A diferença no número de classes evidenciada em cada setor é coerente com a variação no número de alunos, como pode ser observado no Gráfico 2.

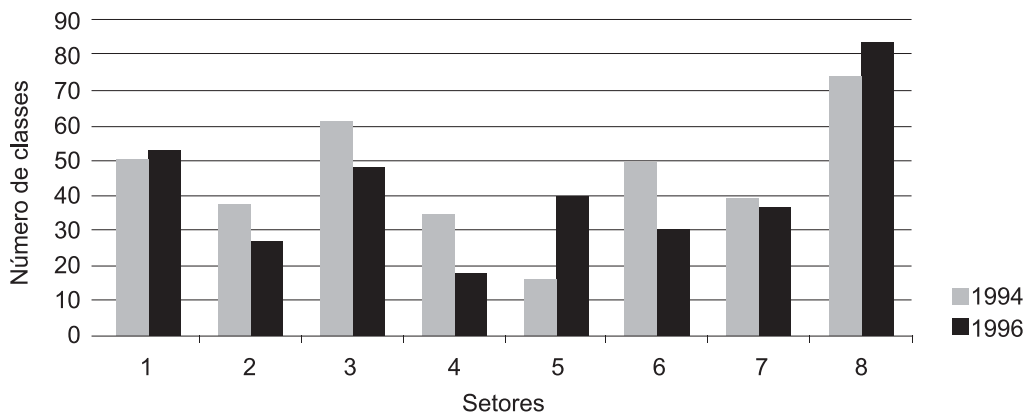


Gráfico 2 – Número de classes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores do município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

É possível verificar uma diminuição da média de alunos por classe, nos setores 2, 3 e 4, e um aumento nos demais, quando os resultados referentes aos dois anos são

considerados. Os resultados evidenciados para os setores 6 e 7 indicam uma diminuição no número de alunos e de classes em 1996 em relação a 1994. Esses dados,

por sua vez, indicam ter havido um aumento após a reorganização quanto ao número médio de alunos atendidos por classe. Eles sugerem que a diminuição observada no número de classes teve um efeito mais evidente nestes setores, quando se leva em conta o número de alunos atendidos.

Os setores cujos resultados apresentaram um aumento na média de alunos por classe caracterizam-se genericamente por ser, exceto no caso do setor 1, aqueles mais periféricos e compostos de bairros cujo nível socioeconômico é mais baixo em relação às regiões mais centrais da cidade (Gráfico 3).

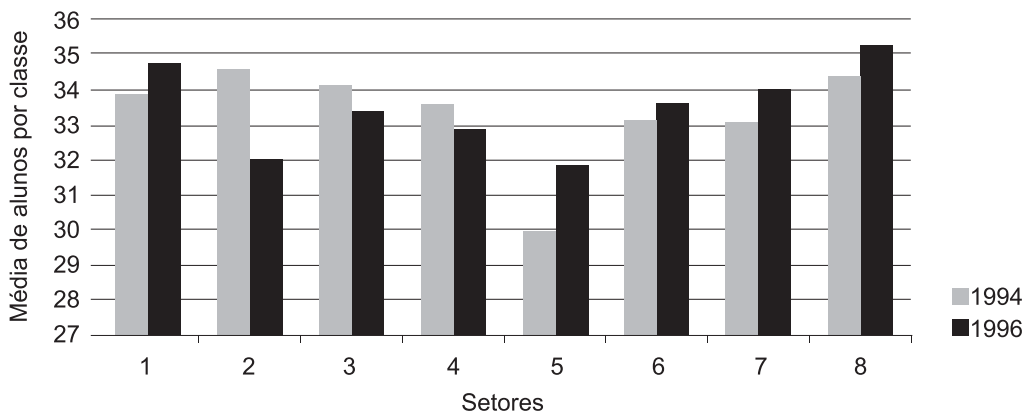


Gráfico 3 – Média de alunos por classe da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores do município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Com relação aos aspectos considerados para o cálculo da matrícula total,¹⁰ verifica-se que, em 1996, 3,7% dos alunos inicialmente matriculados afastaram-se por abandono; 1,5% foi retido por frequência; 7,6% foram retidos por avaliação e 87,2% foram promovidos.¹¹ Cabe destacar ser este último dado superior ao indicado para o Estado de São Paulo como um todo – 83,8% de aprovação neste nível de ensino (São Paulo, 1997a). Em 1994, os dados indicam que 6,9% dos alunos inicialmente matriculados afastaram-se por abandono; 0,2% foi retido por frequência; 10,0%, foram retidos por avaliação e 79,8% foram aprovados. Observa-se, para as quatro séries em conjunto, quando os dados de 1996 e 1994 são comparados, um decréscimo no caso daqueles afastados por abandono, dos retidos por avaliação e um aumento no caso dos retidos por frequência e, no caso dos alunos promovidos, evidenciou-se um acréscimo de 7,5%.

No Gráfico 4 é possível observar para cada uma das quatro séries iniciais como estes aspectos se configuraram em 1994 e 1996.

Nota-se em 1996 a mesma configuração determinada para 1994: após a 2ª série, ocorre uma redução nos percentuais de afastamento por abandono e de retenção por avaliação, com um aumento nos resultados de promoção à medida que as séries avançam até a 4ª série.

Os mesmos resultados apresentados, de acordo com os setores em que se localizam as escolas (Gráfico 5), indicam que o aumento na porcentagem de alunos aprovados e a diminuição nos dados de abandono e de retenção por avaliação ocorreram de modo mais acentuado em alguns setores do que em outros. Destaca-se que as reduções nos percentuais de abandono e de retenção por avaliação são mais acentuadas nos setores mais centrais do município de São Carlos (SP).

¹⁰No cálculo da matrícula total por parte do LDE de 1996, foram considerados os alunos afastados por abandono, os alunos retidos por frequência, os alunos retidos por avaliação e os alunos aprovados. No ano de 1994, além dessas categorias também eram incluídos os alunos afastados por transferência, mas para efeito de comparação não foram incluídos nos dados do presente trabalho, assim a soma dos percentuais obtidos pode resultar num valor diferente de 100%.

¹¹Estão incluídos os promovidos na recuperação de férias, realizada em janeiro de 1997.

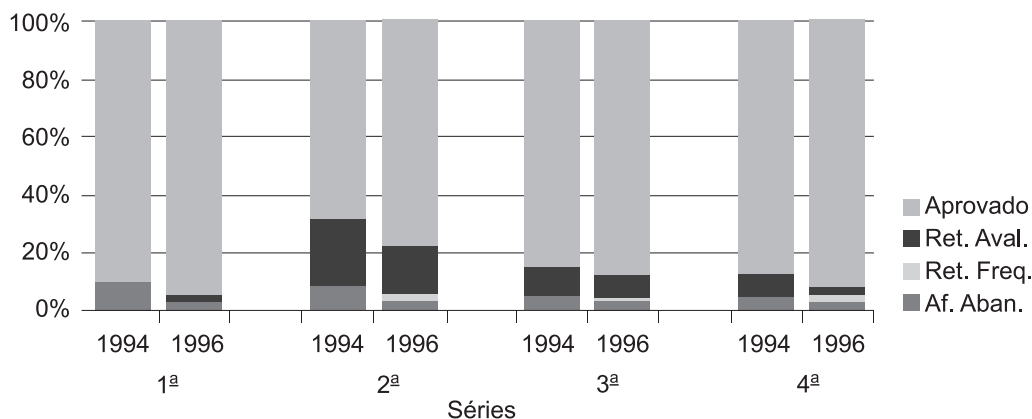


Gráfico 4 – Matrícula total da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede estadual do município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

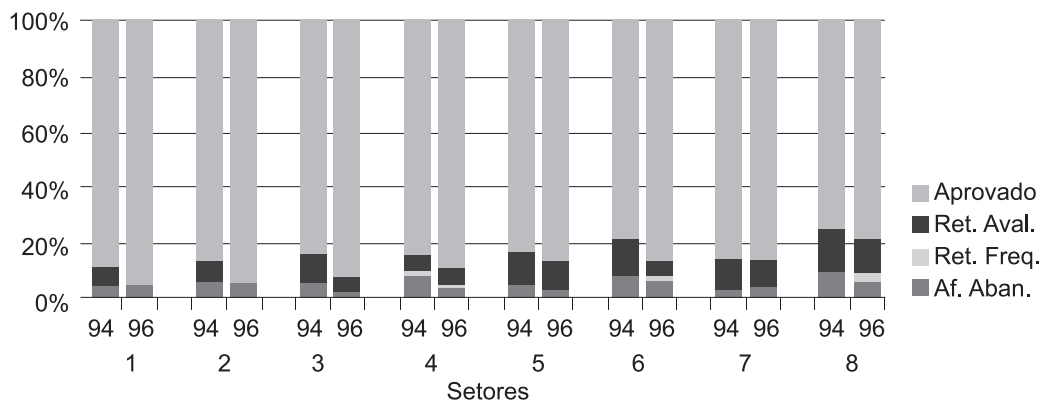


Gráfico 5 – Matrícula total da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores do município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

b) 5ª a 8ª série

No início do ano letivo de 1996, havia 11.255 alunos matriculados entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental, dos quais 30,1% estavam matriculados na 5ª série; 25,0% na 6ª; 22,6% na 7ª e 22,3% na 8ª série. Em 1994, havia um contingente maior de alunos nestas séries (11.656): 29,7% estavam matriculados na 5ª série; 28,0% na 6ª; 22,9% na 7ª e 19,4% na 8ª série. Estes dados evidenciam uma diminuição no total de alunos atendidos e no número de alunos matriculados, à medida que estas séries se sucedem quando os dois anos são considerados.

Ao se observar a maioria dos setores, verifica-se a apresentação de poucas variações no número de alunos, quando são

considerados os anos de 1994 e 1996, exceto nos casos do setor 1 – no qual se determinou uma diminuição acentuada – e do setor 4 em que ocorreu o inverso, isto é, um aumento (Gráfico 6).

Havia, para essas séries, um total de 305 classes em 1996, o que significou uma oferta de 27 classes (8,4%) a menos do que em 1994. No Gráfico 7 pode-se notar que a diminuição só não foi observada nos setores 3 e 4.

Com relação à média de alunos por classe (Gráfico 8) em todos os setores, houve um aumento, de cerca de 2,2 alunos por sala, em 1996. Os maiores aumentos observados na média de alunos por classe ocorreram nos setores que representam as regiões periféricas do município (setores 5, 6, 7 e 8).

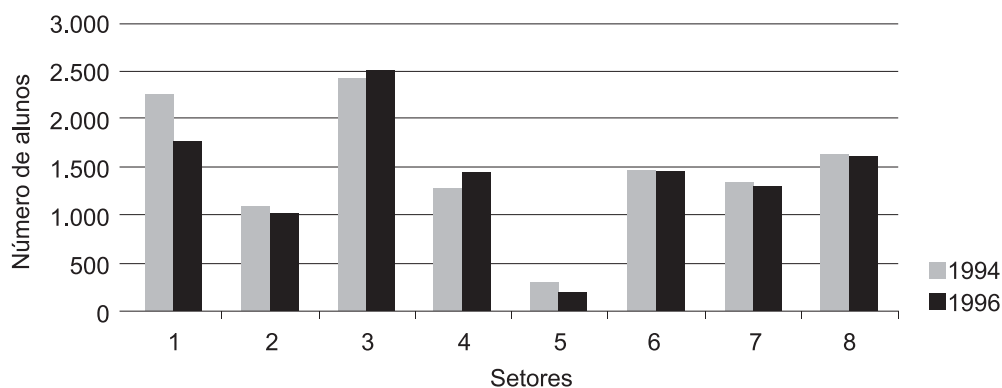


Gráfico 6 – Número de alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

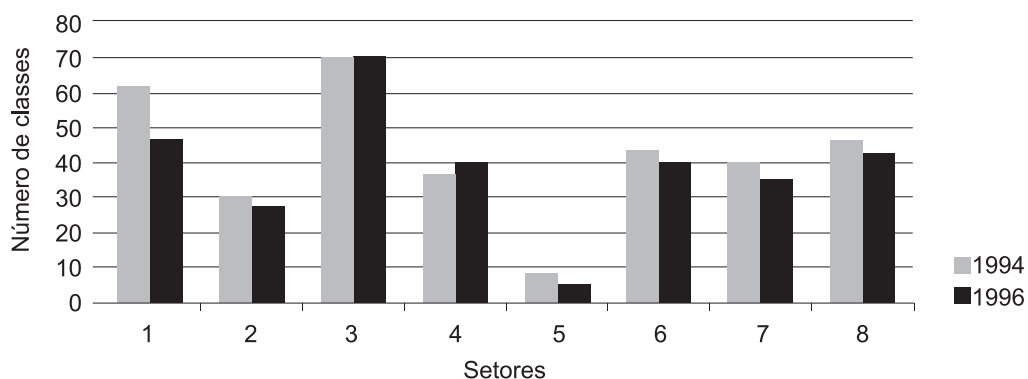


Gráfico 7 – Número de classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996.

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

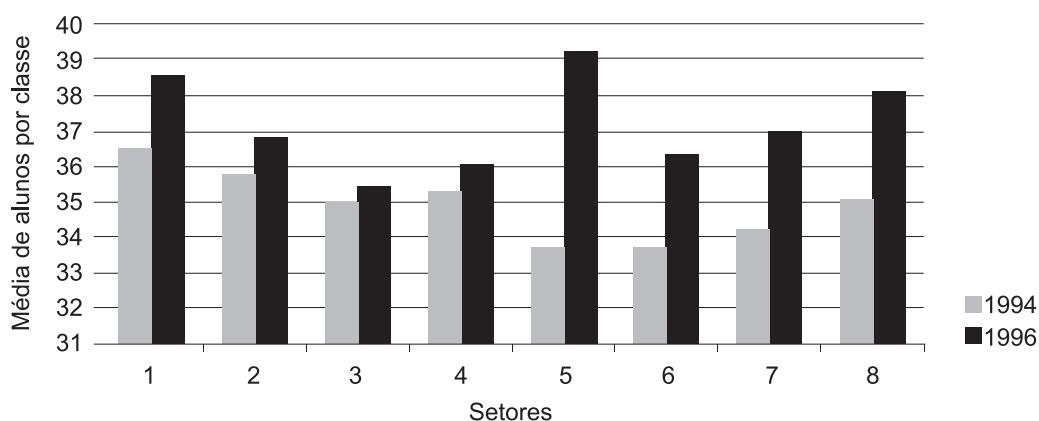


Gráfico 8 – Média de alunos por classe de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Com relação aos aspectos considerados para o cálculo da matrícula total, 7,9% dos alunos inicialmente matriculados na rede estadual afastaram-se por abandono; 0,5% foi retido por frequência; 8,9% foram retidos por avaliação e 80,2% foram promovidos em 1996. Em 1994, 9,7% dos alunos foram afastados por abandono; 0,04% foi retido por frequência; 9,7% foram retidos por avaliação e 79,5% foram aprovados.

Os resultados finais dos alunos em 1996 tiveram pouca variação se comparados aos de 1994, exceto para os da 5ª série, na qual se verifica um índice menor de afastados por abandono, o que pode estar relacionado com o aumento no percentual de aprovados (Gráfico 9). Nos dois anos aqui considerados, nota-se que à medida que as séries avançam, há uma diminuição nos percentuais de abandono e de retenção por avaliação e

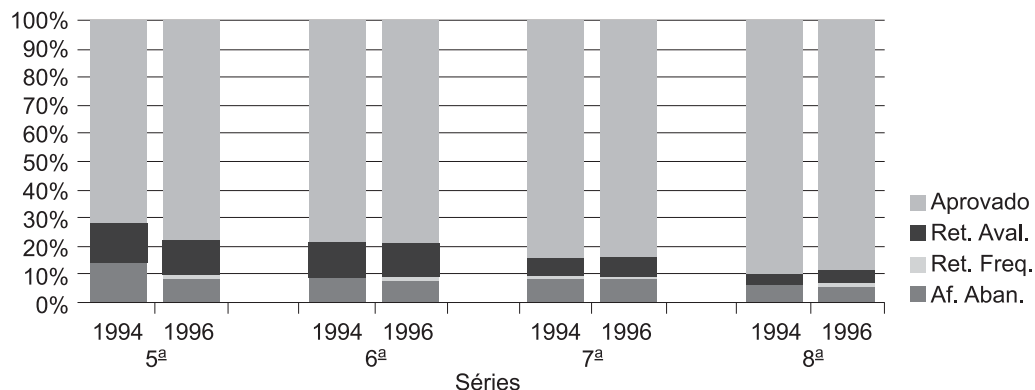


Gráfico 9 – Matrícula total de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual, no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

um conseqüente aumento nos percentuais de aprovação, sugerindo como no caso das séries iniciais, ser esta etapa escolar também seletiva, no sentido de que possivelmente, cada ano a mais de escolaridade, as chances aumentam de o aluno permanecer na escola no futuro.

Apesar de o percentual de aprovação não ter se alterado de 1994 a 1996 (79,5% para 80,2%), em alguns setores do município evidenciam-se algumas diferenças como pode ser observado no Gráfico 10. É evidente a diminuição dos percentuais de aprovação nos setores 5 e 7. O setor 5

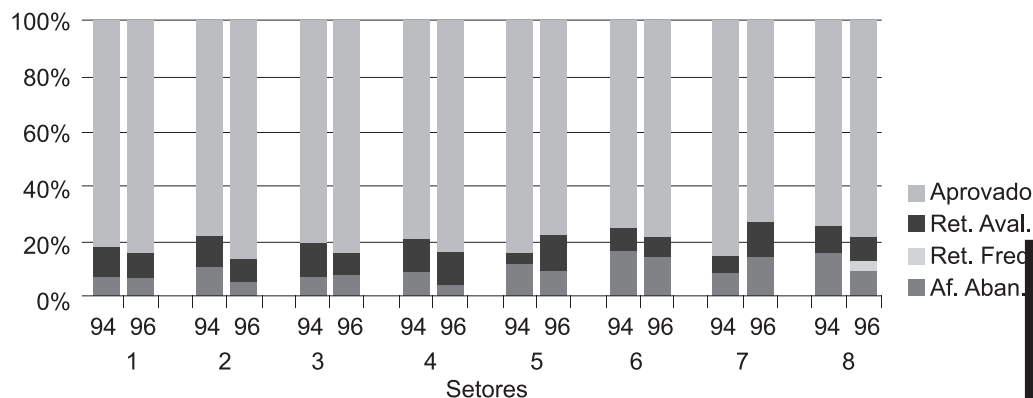


Gráfico 10 – Matrícula total de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

apresentou um aumento expressivo de alunos retidos por avaliação, e no setor 7 verificou-se o aumento de alunos retidos por abandono e também de afastados por abandono, quando os anos de 1994 e 1996 são comparados. De modo semelhante ao evidenciado para as séries iniciais, notou-se um aumento nos percentuais de retidos por freqüência no setor 8 em 1996.

c) O processo de recuperação nas férias

Outra das modificações introduzidas no sistema estadual de ensino no caso do ensino fundamental foi a oferta de uma recuperação denominada de "Escola nas Férias" e oferecida no mês de janeiro de 1997. Este programa foi criado com a

intenção de "propiciar maiores chances de sucesso" por meio de aulas que têm como objetivo oferecer aos alunos repetentes "reforço especial nos conteúdos não assimilados que impediram a progressão no período letivo regular" (São Paulo, 1997b, p. 1).

No geral, o número de inscritos (811) foi inferior ao número de reprovados por avaliação durante o período letivo regular, pelo menos com relação aos alunos do ensino fundamental (1874). Os resultados apresentados indicam que o número de alunos aprovados, ao final de janeiro, foi muito inferior ao número de alunos inscritos, independentemente do turno freqüentado, sugerindo ser esta estratégia importante, embora não tenha apresentado os efeitos desejados (Gráfico 11).

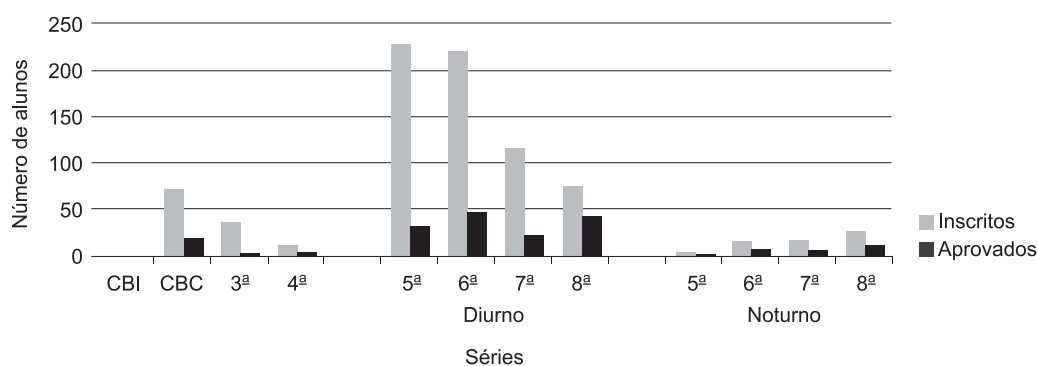


Gráfico 11 – Inscritos e aprovados na recuperação de férias nas diferentes séries do ensino fundamental da rede estadual, no município de São Carlos (SP), no ano de 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

O ensino médio

A análise do material relativo ao ensino médio indicou, no início de 1996, haver 6.597 alunos matriculados. Deste total, 47,8% estavam matriculados no 1º ano, 29,0% no 2º ano, 21,2% no 3º ano e 1,9% no 4º ano de magistério (único curso profissionalizante oferecido pela rede estadual em 1996 – dados do LDE desse ano – e cuja duração é de quatro anos).

Em 1994, havia 6.539 alunos assim distribuídos: 44,5% na 1ª série; 32,7% na 2ª série; 18,2% na 3ª série e 4,5% na 4ª série. Conforme já observado para as duas etapas do ensino fundamental, evidenciou-se a diminuição no número de alunos ao longo das diferentes séries do ensino médio.

De modo semelhante a 1994, a rede estadual não está presente com este nível de ensino em todos os setores do município de São Carlos (SP), apesar de ter

havido o estabelecimento de uma escola estadual de ensino médio no setor 6 (Gráfico 12). Observa-se, ainda, uma concentração maior de alunos no setor 1, em relação aos demais setores, embora tenha havido um pequeno aumento com relação ao número de alunos nos setores 2,

3 e 8, quando os dados dos dois anos são considerados.

As alterações no número de classes oferecidas em 1996 pela rede de ensino estadual acompanharam as variações ocorridas com o número de alunos nos diferentes setores (Gráfico 13).

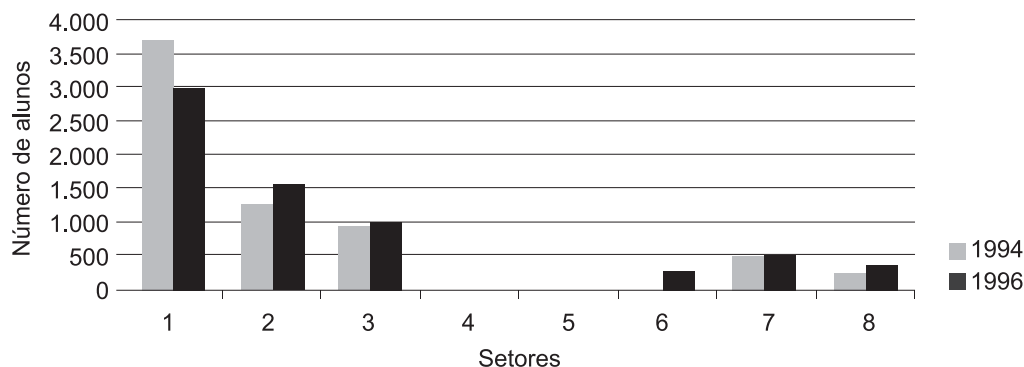


Gráfico 12 – Número de alunos do ensino médio da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

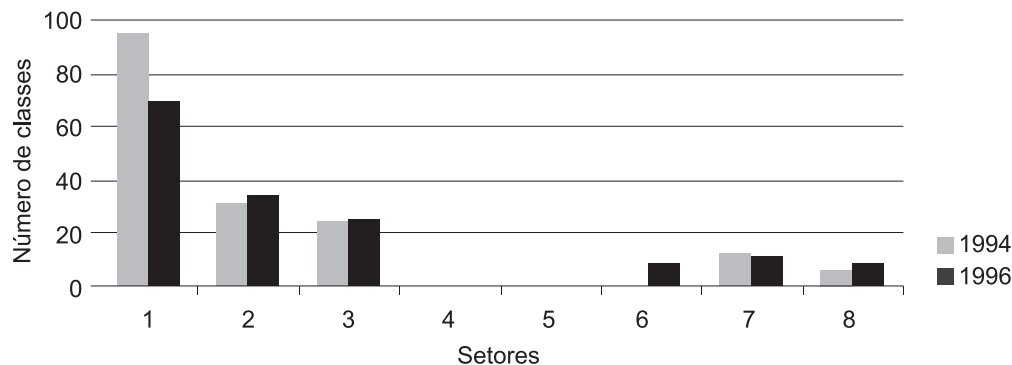


Gráfico 13 – Número de classes do ensino médio da rede estadual nos diferentes setores no município de São Carlos (SP) nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Em 1994, havia um total de 168 classes e em 1996, 155, o que implica uma redução geral de aproximadamente 8,0%. Investigações adicionais parecem necessárias para determinar se tais mudanças atenderam às demandas reais destes locais.

Assim, como nos outros níveis analisados, houve um aumento no número médio de alunos por classe, e é importante ressaltar que este nível de ensino já apresentava em 1994 uma média de alunos superior ao restante do ensino regular (Gráfico 14).

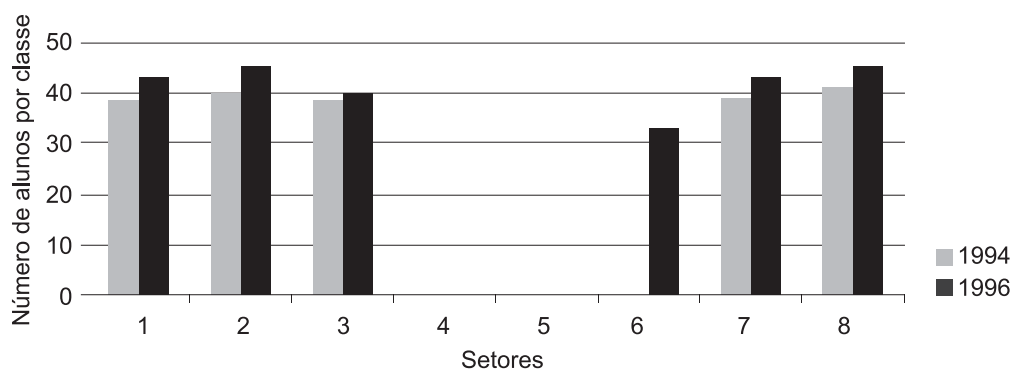


Gráfico 14 – Média de alunos por classe do ensino médio da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Com relação à matrícula final, notam-se diferenças mais acentuadas quanto aos resultados finais da 1ª série do ensino médio, e os das demais séries são considerados de modo semelhante ao observado para os dados referentes a 1994 (Gráfico 15). De modo mais específico, tem-se a ocorrência dos maiores índices de abandono e de retenção do ensino médio na 1ª série.

Considerando o conjunto das séries do ensino médio em 1996, evidencia-se que 14,5% dos alunos do ensino médio abandonaram a escola antes do final do ano letivo; 0,1% foi retido por frequência; 11,7% foram retidos por avaliação e 73,6%, promovidos. Está claro que à medida que estas séries se sucedem, há um aumento nos percentuais de aprovação e uma redução dos percentuais de retenção e de

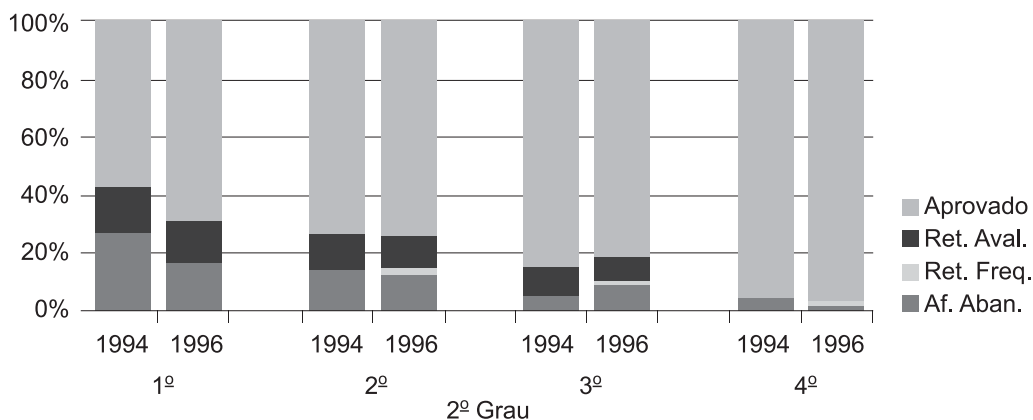


Gráfico 15 – Matrícula total do ensino médio da rede estadual no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

abandono, de modo similar ao observado para o ensino fundamental. Estes dados são consistentes com aqueles indicados pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo – relativos a 1996, ou seja, de 75,2% de promoção e 16,6% de evasão. Os dados de 1996 comparados

ainda com os de 1994 indicam algumas alterações nos resultados finais dos alunos, já que naquela ocasião 19,6% dos alunos foram afastados por abandono; 0,04% foi retido por frequência; 12,6% foram retidos por avaliação e 71,5% foram promovidos.

Quando os resultados finais são considerados por setor (Gráfico 16), percebe-se que o setor 2, que apresentava uma alta incidência de retenção e de abandono em 1994, passou a apresentar um dos maiores percentuais de aprovação em 1996. Nos demais setores, observa-se uma

redução nos dados relativos ao abandono (exceto no setor 3), e o aumento nos dados de retenção (exceto no setor 2). Contudo, o abandono continua sendo o maior problema deste nível de ensino, como é possível observar por meio dos dados de 1994 e 1996.

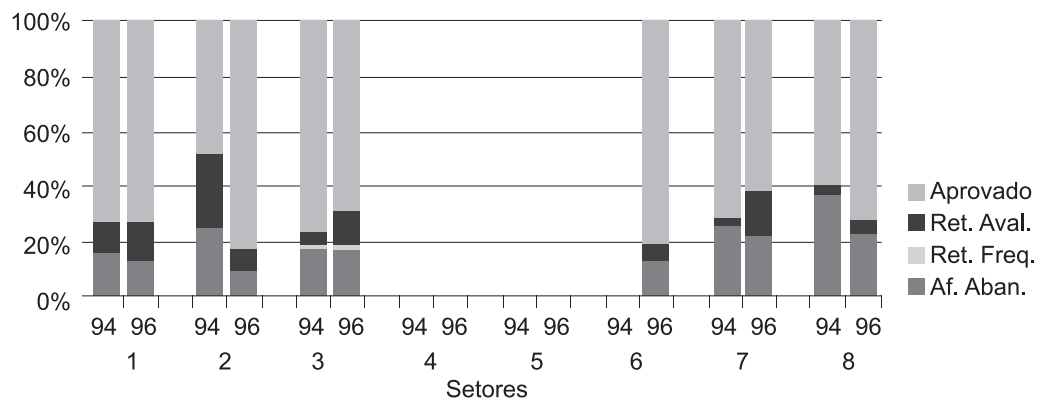


Gráfico 16 – Matrícula total do ensino médio da rede estadual, nos diferentes setores no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996 (em porcentagem)

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Uma visão geral sobre a rede estadual de ensino em São Carlos (SP): 1994-1996

A distribuição dos alunos de acordo com o nível de ensino em 1994 e 1996 é apresentada na Tabela 1. Pode-se notar uma diminuição no número de alunos atendidos pela rede estadual em 1996 em relação a 1994, embora tenha sido mantido o mesmo número de unidades escolares conforme já mencionado. Havia 32.611¹² alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino no início do ano letivo de 1996,

enquanto em 1994 havia o registro de 33.322 alunos. Em linhas gerais, verificou-se uma diminuição no número de alunos matriculados no ensino fundamental e um aumento no número de alunos do ensino supletivo e ensino especial na rede estadual de ensino.

A comparação do número de alunos do ensino regular nos anos considerados indica que a 8ª série do ensino fundamental e a 1ª e 3ª séries do ensino médio apresentam número maior de alunos em 1996 em relação a 1994. Nas 1ª, 4ª e 6ª séries do ensino fundamental, notam-se reduções de 17,1%; 9,0%, e 13,8% respectivamente.

Tabela 1 – Número de alunos atendidos pela rede estadual em 1994 e 1996 São Carlos (SP)

Nível de ensino	1994	1996	Variação (%)
1ª a 4ª série	12.334	11.403	-7,5
5ª a 8ª série	11.656	11.255	-3,4
Ensino médio	6.539	6.597	0,9
Ensino supletivo (1º sem.)	2.765	3.318	20,0
Educação especial	28	38	35,7
Total	33.322	32.611	-2,1

Fonte: LDE, 1994 E 1996.

¹²Não foram computados os alunos das escolas unido-centes.

As outras séries apresentaram reduções cujos índices não ultrapassaram 5,0%, como é o caso da 7ª série. No ensino médio, nota-se um aumento no número de alunos atendidos nas 1ª e 3ª séries e uma

diminuição na 2ª e na 4ª série, esta última ligada ao curso de magistério. As variações foram de 6,6%; -13,7%; 11,7% e -57,0% para as 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries do 2º grau, respectivamente (Gráfico 17).

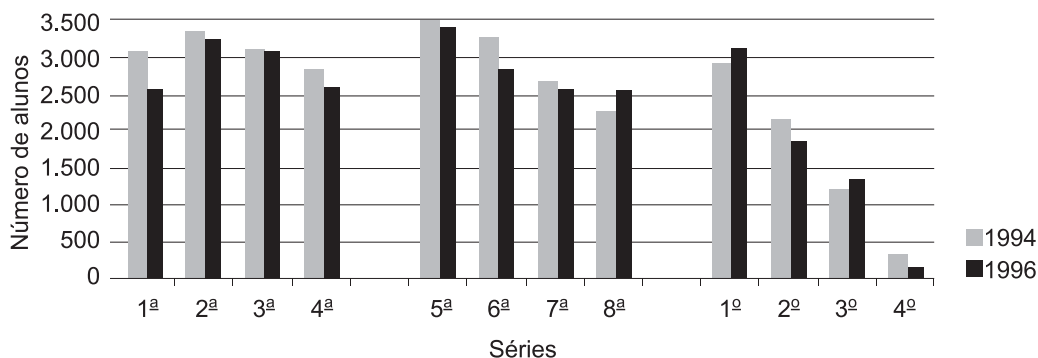


Gráfico 17 – Número de alunos em cada uma das séries do ensino regular da rede estadual no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Investigações adicionais são necessárias para a determinação das causas destas diferenças. As variações positivas podem ser justificadas, em parte, por uma tendência de crescimento dos índices de aprovação, o que naturalmente aumenta o fluxo de alunos ao longo das séries, entretanto, questiona-se por que este fenômeno não ocorre de modo consistente ao longo de todas as séries. As variações negativas podem ser explicadas como efeito da política da rede estadual em diminuir a oferta de vagas para o ensino fundamental, especialmente as das séries iniciais, possivelmente tendo em vista

acelerar o processo de municipalização do ensino em São Carlos (SP). No caso do curso de magistério (4ª série do ensino médio), acredita-se que a redução possa ser explicada pelas mudanças previstas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da formação de professores bem como da desvalorização social desta profissão.

Alterações também foram verificadas com relação ao número de classes cuja diminuição geral aparentemente acompanhou a redução no número de alunos da rede estadual (Gráfico 18). Adicionalmente e atendendo a uma orientação política,

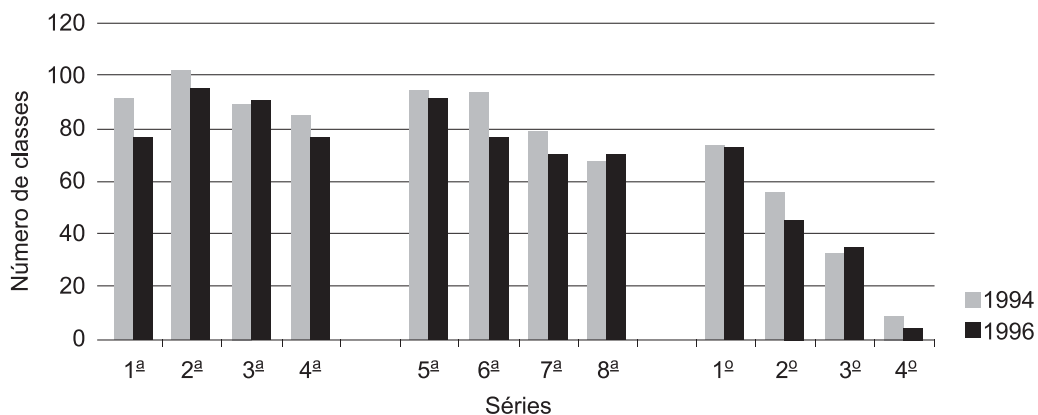


Gráfico 18 – Número de classes oferecidas para cada uma das séries do ensino regular da rede estadual no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

determinou-se em 1996, em comparação a 1994, uma menor oferta de vagas nos turnos da manhã (-2,60%), intermediário (-22,2%), tarde (-4,4%) e vespertino (-50,0%), e um aumento no caso do turno da noite (19,1%). Os resultados dos turnos intermediário e vespertino são consistentes com o aumento de horas de cada um dos outros turnos considerados.¹³

Nas séries iniciais, poucas foram as alterações observadas com relação à

média de alunos atendidos por classe, enquanto as demais séries se caracterizam por atender a um maior número de alunos/classe em 1996 – especialmente a partir da 5ª série do ensino fundamental (Gráfico 19). Apenas duas séries apresentaram uma diminuição no número médio de alunos por classe: a 3ª série do ensino fundamental e o 4º ano de magistério (ensino médio).

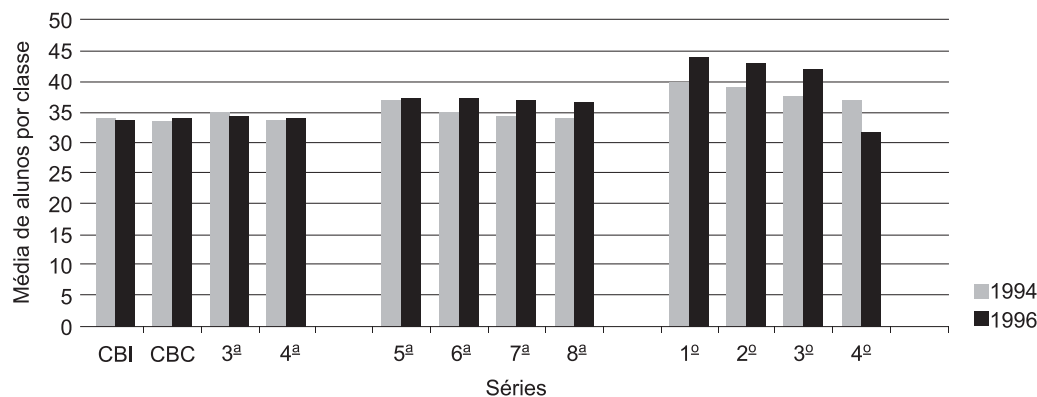


Gráfico 19 - Média de alunos por classe no ensino regular da rede estadual, no município de São Carlos (SP), nos anos de 1994 e 1996

Fonte: LDE, 1994 e 1996.

Em relação aos resultados finais de 1996, a Tabela 2 indica um maior "efeito" nas séries iniciais das medidas adotadas por meio do projeto de "reorganização", quando os dados por série são analisados

de modo agregado. O mesmo pode ser afirmado, quando são considerados os dados de abandono, que sofreram uma redução, e os de promoção, que foram superiores em relação àqueles definidos

Tabela 2 – Resultados finais dos alunos da rede estadual em São Carlos (SP), em 1994 e 1996

Nível/Séries	Condição do aluno ao final do ano letivo	1994 (%)	1996 (%)
Ensino fundamental/ 1ª a 4ª séries	Abandono	5,5	3,7
	Retido p/ frequência	0,2	1,5
	Retido p/ avaliação	8,9	7,6
	Aprovado	83,9	87,1
Ensino fundamental/ 5ª a 8ª séries	Abandono	8,0	8,1
	Retido p/ frequência	0,07	0,5
	Retido p/ avaliação	11,6	9,1
	Aprovado	82,6	82,3
Ensino Médio	Abandono	16,8	14,5
	Retido p/ frequência	0,04	0,1
	Retido p/ avaliação	11,0	11,7
	Aprovado	70,3	73,6

Fonte: LDE, 1994 E 1996.

¹³Cinco horas de trabalho diário, de acordo com o Decreto nº 40.510, de 4/12/1995.

para 1994. Não se pode esquecer ainda o fato de os dados obtidos para a recuperação realizada em janeiro de 1997 terem sido pouco positivos, no caso específico do ensino fundamental.

Uma análise mais detalhada dos resultados finais possibilita afirmar, em linhas gerais, ter havido uma redução nos índices de abandono para quase todas as séries do ensino fundamental e ensino médio; redução nos índices de retenção por avaliação no ensino fundamental; aumento nos percentuais de aprovação nas séries iniciais e no ensino médio em 1996 em relação a 1994.

1994 e 1996: realidades diferentes?

O presente estudo evidenciou que a implantação do processo de "reorganização" em conjunto com outras medidas, como o funcionamento de salas-ambiente, a progressão automática e a recuperação no mês de janeiro, gerou um quadro educacional em 1996, em muitos aspectos, diverso daquele delineado em 1994.¹⁴

Os dados relativos a 1996 indicam claramente uma redução na oferta dos serviços da rede estadual de ensino, já que houve um menor número de alunos atendidos e de classes oferecidas, especialmente no ensino fundamental. Entretanto, esta redução não ocorreu uniformemente em todos os setores da cidade de São Carlos (SP). Os setores correspondentes às regiões mais periféricas e, possivelmente, as mais carentes, apresentaram um aumento no número de alunos de certo modo inconsistente com o aumento no número de classes em funcionamento em 1996 no caso das séries iniciais. Estes dados sugerem uma "migração" dos alunos deste nível de ensino, das regiões mais centrais da cidade em direção à periferia, compatível com a política de "reorganização". Há, ainda, a possibilidade de que nestes locais a maior oferta de vagas e classes não ter atendido adequadamente à demanda em 1996, quando se considera o número médio de alunos por classe superior ao observado em 1994.

Os dados relativos às 5ª e 8ª séries do ensino fundamental também indicam uma redução no número de alunos em 1996, porém de forma menos acentuada ao evidenciado no caso das séries iniciais. Além disso, os resultados da presente caracterização apontam, neste caso, que

a redução ocorreu em apenas um dos setores mais centrais da cidade, sem ter sido acompanhada de um acréscimo correspondente com relação a número de alunos matriculados e nem de uma maior oferta de classes nos demais setores. Ao contrário, determinou-se uma diminuição no número de alunos, nessa fase da escolaridade, em grande parte dos setores que compõem a rede estadual de ensino analisada.

Quando os dados do ensino médio são considerados, evidencia-se um ligeiro aumento no número de alunos atendidos, apesar de, no geral, o número de classes ter sido reduzido em 1996, quando comparado aos resultados obtidos para 1994.

A partir destes resultados, supõe-se que a rede estadual esteja gradualmente deixando de atender prioritariamente às séries iniciais, principalmente quando se tem a redução de alunos matriculados em cerca de 17,1%, evidenciada para a 1ª série. Simultaneamente, parece que a rede estadual está procurando "otimizar" a oferta das demais séries do ensino fundamental, quando o aumento no número médio de alunos em cada uma das classes é considerado.

Evidenciou-se ainda a existência de diferenças nos resultados obtidos, quando se leva em conta o setor ao qual as escolas consideradas se vinculam, independentemente do ano considerado. No geral, aqueles mais periféricos (setores 5, 6, 7 e 8) apresentam resultados "piores" em relação aos mais centrais.

Os resultados, ou seja, os indicadores educacionais, determinados por meio deste estudo, suscitam um conjunto de questões e hipóteses que merecem estudos adicionais, voltados para uma melhor compreensão das conseqüências de alterações nas políticas educacionais sobre o corpo discente, tendo em vista um período de tempo determinado. Em particular, três aspectos se destacam.

Em primeiro lugar, os dados sugerem que a diminuição no número de alunos atendidos está relacionada possivelmente com a municipalização progressiva da rede estadual, especialmente no caso das séries iniciais. Este processo impõe, para a rede municipal, desafios relacionados com a oferta de escolas e vagas compatíveis com as demandas demográficas por setor do município. Como a construção e o estabelecimento de escolas não são feitos de "um dia para outro" e houve uma redução nos serviços oferecidos por parte das escolas

¹⁴ Não se pode desconsiderar, nesta análise, as alterações ocorridas no LDE em 1996 em relação a 1994, a respeito dos elementos adotados para o cálculo de alguns indicadores como, por exemplo, a matrícula total.

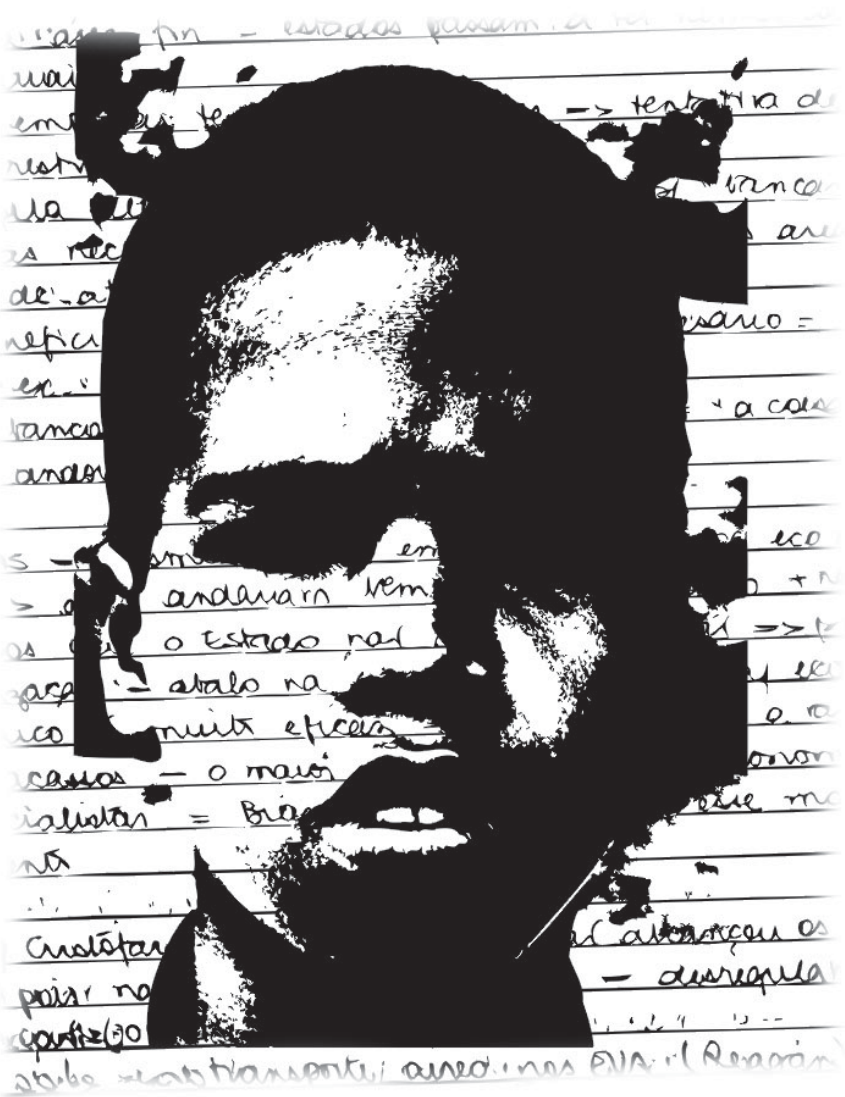
"reorganizadas" da rede estadual, suspeita-se que muito provavelmente em 1996 um determinado contingente de crianças permaneceu "fora" do sistema regular de ensino. A validade desta hipótese parece ser reforçada quando se considera que, apesar de o crescimento demográfico em São Carlos (SP) apresentar uma tendência em diminuir nos últimos anos, conforme os dados constantes no *Perfil socioeducacional das escolas paulistas* (1999), muito provavelmente esta diminuição não ocorreu na mesma proporção da redução de vagas oferecidas pela rede estadual e com uma compatível maior oferta das outras redes de ensino (municipal e particular). Deixar crianças fora do sistema escolar parece um efeito inconcebível de políticas educacionais nos dias atuais.

Em segundo lugar, destacam-se os aumentos evidenciados nos percentuais gerais de aprovação que, apesar dos efeitos supostamente positivos, possivelmente não estão relacionados com as alterações significativas nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual e, por conseqüência, na qualidade da aprendizagem dos alunos. Estas possibilidades se apresentam ao considerar-se que, no geral, mudanças no trabalho docente caracterizam processos e usualmente demandam um tempo longo para que seus efeitos possam ser observados. Aparentemente, estes resultados estão mais relacionados com a adesão da rede estadual à política de progressão automática dos alunos. Sem dúvida, a retenção é "negativa em qualquer sistema de ensino" (Mainardes, 1998), mas acredita-se que o mero "aprovar" alunos também seja negativo. Ao considerar-se que os indivíduos passam após o término dos ciclos, como é o caso do ensino médio, a portar certificações altamente valorizadas socialmente, mas que em realidade estão precariamente habilitados – uma vez que o domínio dos conteúdos escolares se faz de modo parcial –, questiona-se o valor social e o estatuto ético de políticas educacionais que permitem tais ocorrências.

Finalmente, a relação evidenciada entre condições, como média de alunos por classe, o setor no qual as escolas se localizam e os resultados finais relativos à realidade investigada, sugerem que as atuais políticas educacionais, implementadas na rede estadual de São Paulo, não estão privilegiando os grupos de alunos para os quais a escola é uma das únicas fontes de conhecimento sistematizado, ao não

oferecer-lhes condições adequadas de aprendizagem. Qual seria o verdadeiro papel desse sistema escolar: excluir os potencialmente excluídos?

À guisa de conclusão, vale destacar que, sem maiores investimentos no desenvolvimento de indicadores educacionais que informem efetivamente sobre as políticas vigentes, bem como sobre as práticas atuais em salas de aula, dificilmente será possível a definição de objetivos adequados, viáveis e, sobretudo, socialmente significativos, considerando os diversos sistemas educacionais, em seus diferentes níveis, voltados para preparação de nossas crianças e jovens para sobreviver e competir com padrões mínimos de igualdade na sociedade atual.



Referências bibliográficas

- BOTTANI, N. E., TUIJNMAN, A. International education indicators : framework, development and interpretation. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Making education count*. Paris : OECD, 1994. p. 21-35.
- DARLING-HAMMOND, L., ASCHER, C. Accountability mechanism in big city school system [online]. *Eric Digest*, n. 71, 1991. Disponível na Internet: <<http://ericae.net/>>
- FRANCO, M. L. P. B. *Qualidade de ensino : critérios e avaliação de seus indicadores*. São Paulo : FDE, 1994. p. 81-87. (Série Idéias, 22)
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.
- NUTTALL, D. Choosing indicators. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Making education count*. Paris : OECD, 1994. p. 79-96.
- PERFIL socioeducacional das escolas paulistas [online]. São Paulo : Seade/IBGE, 1999.
- REALI, Aline M. M. R. *Diagnóstico da rede de ensino pré-escolar, de 1º e 2º graus localizada do município de São Carlos-SP : caracterização do corpo discente*. São Carlos : UFSCar, 1997. 204 p. Relatório de pesquisa.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. *Reorganização das escolas da rede pública estadual*. São Paulo, 1995.
- _____. Reorganização : deu certo! *Escola Agora*, v. 2, n. 11, p. 1, maio 1997a. Ed. Especial.
- _____. *Resultados do Projeto Escola nas Férias*. São Paulo, 1997b.
- SHAVELSON, R. J. et al. What are educational indicators and indicators systems? [online]. *Eric Digest*, n. ED338701, 1991. Disponível na Internet: <<http://www.edrs.com/ED33870>>.

Recebido em 3 de maio de 2000.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, doutora em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Vicente Manuel Cristofolletti Calvo é mestrando do Programa de Pós-Graduação do CECH/UFSCar.

Abstract

The present work describes a comparative analysis about the public state educational system in a municipality of the state of São Paulo in different moments: before (1994) and after (1996) the "reorganization" of the school system. It was considered as data source the Levantamento de Dados Escolares (LDE) which contains information about the numbers of registered students and classes, average number of students per class, promotions, failure and dropouts considering the different school sectors and levels of teaching of the state educational system. The comparison of the two years data, or the educational indicators, showed differences concerning the introduction of the new educational politics and questions and hypothesis related to the better comprehension of the consequences of their implementation.

Keywords: educational indicators; evaluation of educational systems; student body; public politics.

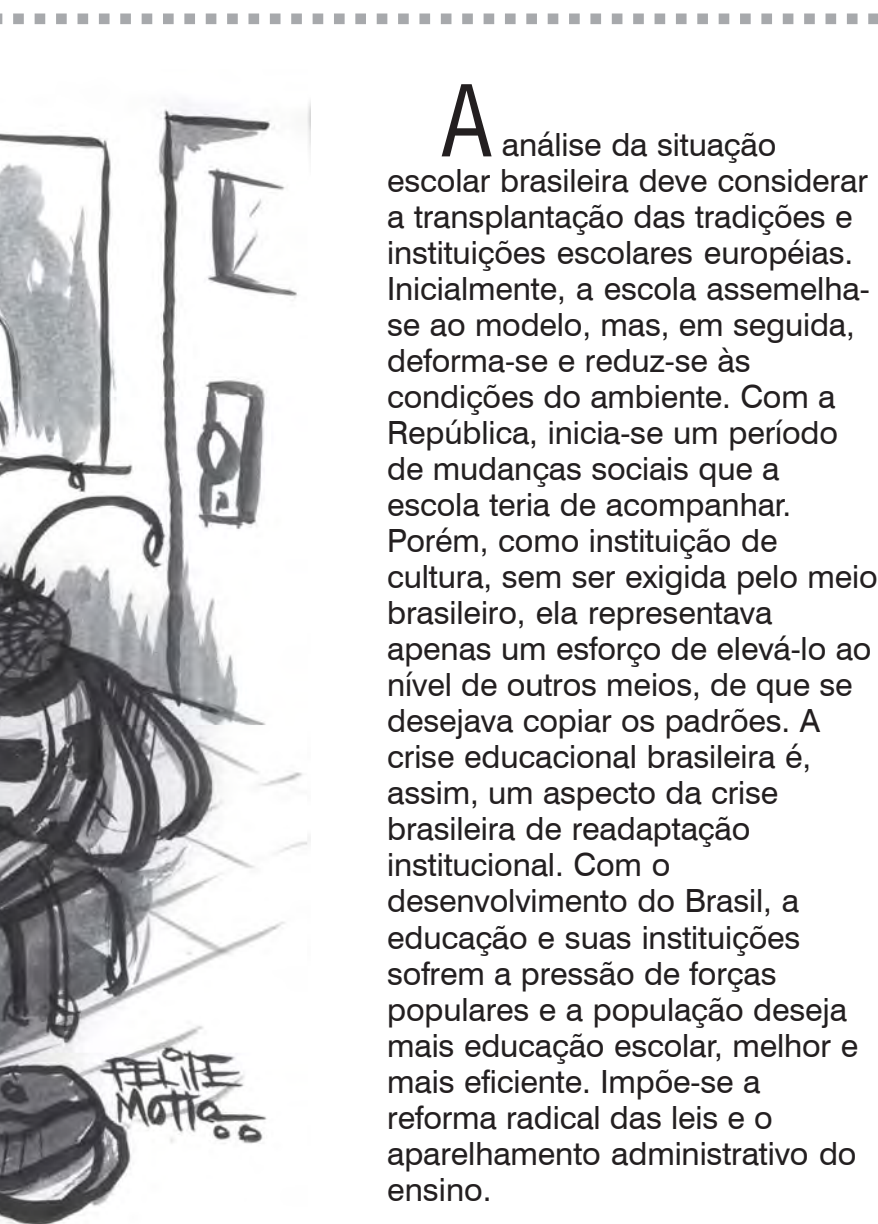
A crise educacional brasileira*

Anísio S. Teixeira

Palavras-chave: crise da educação, história da educação brasileira.



* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 50, abr./jun. 1953. Esta reimpressão do artigo preserva as características da publicação original.



A análise da situação escolar brasileira deve considerar a transplantação das tradições e instituições escolares européias. Inicialmente, a escola assemelha-se ao modelo, mas, em seguida, deforma-se e reduz-se às condições do ambiente. Com a República, inicia-se um período de mudanças sociais que a escola teria de acompanhar. Porém, como instituição de cultura, sem ser exigida pelo meio brasileiro, ela representava apenas um esforço de elevá-lo ao nível de outros meios, de que se desejava copiar os padrões. A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. Com o desenvolvimento do Brasil, a educação e suas instituições sofrem a pressão de forças populares e a população deseja mais educação escolar, melhor e mais eficiente. Impõe-se a reforma radical das leis e o aparelhamento administrativo do ensino.

Introdução

Não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade

da situação educacional brasileira. A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica mais aconselhável.

Vamos tentar aqui encarar essa situação de pontos de vista mais recuados ou buscar novos ângulos de apreciação, com a esperança de que novas perspectivas, ou visão mais extensa dos fenômenos, nos desfaçam as divergências e sugiram diretrizes comuns ao nosso esforço de recuperação.

Antes de tudo, cumpre definir a educação como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal e escolar.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos, afinal, o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

A escola, propriamente dita, somente aparece em estágio avançado e complexo da cultura, quando esta, já consciente, adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita e o saber pelo livro, cuja transmissão não se pode efetuar senão sistematicamente. A escola surge, pois, como uma instituição já altamente especializada proposta à formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte.

Podemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que até o século 18, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e a desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção.

Um dos resultados, porém, dessa cultura intelectual foi a ciência, cuja aplicação crescente à vida veio revolucionar os métodos de trabalho e de vida do homem. Começa, então, a necessidade de uma educação escolar mais generalizada, destinada a dar a todos aquele treino sem o qual não lhes seria possível viver ou trabalhar com adequação ou integração aos novos níveis a que atingiria a sociedade.

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. Ora, para tal modalidade de escola não dispunha a sociedade de nenhuma tradição. Não havia, com efeito, senão as escolas altamente especializadas de treino e preparo de um grupo reduzido de intelectuais, letrados, cientistas e artistas. E a nova escola teve, assim, que utilizar a tradição e os métodos das antigas escolas. Daí o seu caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos.

Somente nos fins do século 19, começa-se, no mundo, a rever e a transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia as

escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores, mais técnicas e especializadas. Cada escola passa a procurar servir mais diretamente aos seus fins, independente de qualquer preconceito social ou intelectual. Esse, o sentido da renovação educacional do nosso século.

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.

A preocupação comum dos homens não é a formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precipualemente é uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum. A escola, neste nível, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai utilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos.

Depois da escola comum, eminentemente formadora de hábitos sociais e mentais, passa o aluno, já adolescente, a escolas especializadas, em que se habilita para a imensa variedade de trabalhos, que oferece a sociedade contemporânea, inclusive o trabalho do estudo e da pesquisa e das grandes profissões chamadas liberais, que, embora tremendamente importantes, constituem apenas um setor da vida hodierna. Em tais escolas especializadas, também hoje muito transformadas, é que se pode encontrar e se encontra ainda algo da velha tradição acadêmica e escolástica.

Essa evolução escolar, com anacronismos inevitáveis, também vem se realizando entre nós. Estamos, talvez possamos dizer, no período correspondente ao da segunda metade do século 19 na Europa. A opinião pública tomou-se de certo

entusiasmo pela educação e está a exigir escolas para todos. Há, por toda parte, certo orgulho nos aspectos quantitativos da educação e a pressão se faz tão intensa, que até a limitação de matrícula se torna difícil senão impossível.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isto que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista.

O defeito original, mais profundo e permanente, de nosso esforço empírico de transplantação de padrões europeus para o Brasil, esteve sempre na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. Com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando os não podíamos atingir, buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questões de raça, como o comprovam os decretos de branquidade dos tempos coloniais.

Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria natural e até explicável, à luz dos resultados que daí advinham para o prestígio nativo, perante a sociedade metropolitana.

A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real. A lei e o governo não eram, para nós, instituições resultantes de condições concretas e limitadas, contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* milagrosos.

A divisão aceita tacitamente ou nem sequer discutida entre uma diminuta classe dominante e um grande povo analfabeto e deseducado, segundo os padrões convencionais, permitia essa dualidade que nos dava o aspecto de teatro, personificando alguns um elenco "representativo", no palco da nação supostamente civilizada, e estendendo-se, pelo imenso território nacional, silenciosa e *bestificada*, a grande platéia.

Nas últimas décadas, porém, houve desenvolvimentos, camadas sociais se misturaram, parte da massa popular se incorporou à nação, e já não podemos apenas "representar" de país civilizado. Temos de ser um país civilizado. As instituições "transplantadas" não se podem conservar como instituições simbólicas e aparentes, mas têm de se fazer efetivas, extensas e eficazes, sob pena de não atenderem às imposições do real desenvolvimento brasileiro.

É a conjuntura em que nos encontramos. *O progredir ou perecer* de Euclides da Cunha está hoje superado. Progredimos... e pereceremos se não nos organizarmos em condições de poder suportar e dirigir o próprio progresso. E a organização de que aqui falamos não é a de nenhum plano racionalizante, mas de adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas. Devemos reexaminá-las todas, à luz do nosso conhecimento atual das condições brasileiras, a fim de conduzi-las para melhor atenderem aos seus objetivos, na sociedade brasileira, unificada em todo o país. Temos de sair de um estado de ficção institucional para o da realidade institucional, integrando a nação *real* em suas instituições assim tornadas *reais*.

O caso da escola exemplifica e ilustra essas observações. Dentre as instituições, nenhuma, como já dissemos, oferece, ao ser transplantada, maiores perigos de se deformar ou perder mesmo a eficácia. A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas, a ação de educação, muito mais extensa e profunda que outras instituições e a própria vida ministram. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas completar-se com as demais instituições e o meio físico e social.

Não é, pois, de admirar que por muito tempo, entre nós, não se tenha tentado senão com extrema prudência a sua

transplantação. O fato de os portugueses sempre terem se recusado a transplantar a universidade poder-se-á, talvez, admitir, hoje, como uma prova até de sabedoria, a despeito de todos os motivos de dominação política que lhes ditaram efetivamente a recusa.

O que é fato é que chegamos à independência sem imprensa e sem escolas superiores, com a maior parte de nossa elite formada na Europa, o que continuou a acontecer durante boa parte do Império. Como que se percebia obscuramente o perigo de uma transplantação de instituições delicadas e complexas como as da educação, em seus níveis mais altos, pelo risco de quebra de padrões...

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a Abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional.

Com a Abolição e a República, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar, sem maior reflexão nem prudência.

O fenômeno a registrar era sempre este: a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões. Assim, ao ser criada, apresentava algo de semelhante ao modelo que se queria transplantar, mas, logo depois, entrava a se deformar e a se reduzir às condições do ambiente. A luta para mantê-la no nível inicial, permanente e incessante, era vencida pela tendência inevitável para se deteriorar.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cujo progresso o requer, mas não o determina? Precisávamos de educação. Mas as

condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispúnhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador.

A nossa velha tendência nativa para a revalidação, para a transformação da realidade por declaração oficial, exercida a princípio contra a metrópole, para forçá-la a reconhecer-nos virtudes ou qualidades, passou a se exercer contra nós mesmos, ou por uns contra os outros.

O legislador, possuído, também ele, do velho vício metropolitano, entrou a fixar condições e padrões para a educação, tomado do susto de que os nativos, entregues a si mesmos, fizessem da escola algo de reprovável. Fora dessas condições, não haveria educação. O governo federal tomou, assim, rigorosamente, as antigas funções da metrópole. E os colonizados, como todos os bons colonizados, entraram a lograr os colonizadores, obtendo o "reconhecimento" para os seus colégios, fossem quais fossem as suas deficiências, mediante o cumprimento formal dos prazos e demais exigências estabelecidas.

Está claro que nada disso se poderia dar se a educação fosse um processo de preparação real para a vida, pois, então, de nada valeria burlá-lo. Mas, como a escola se fez, muito mais que preparação, um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí decorrentes, a simulação se tornou não somente possível, mas até frutuosa.

Tratava-se, na realidade, de uma transplantação a que faltavam as condições históricas e sociais, que nutriam e justificavam, nos demais países, de onde as copiávamos, a sua existência e o seu florescimento.

As alternativas, então, haviam de ser o fenecimento, no caso das escolas de tipo profissional, ou a deformação, no caso das escolas de cultura geral. Como as condições sociais do país não exigiam, em rigor, tais escolas, estas se fizeram formais e decorativas e aquelas ficaram abandonadas e vazias.

A justeza dessa observação se comprova, mesmo nos casos de êxito da escola brasileira. Vemos, assim, as escolas

chamadas profissionais lograrem certo sucesso em São Paulo e no Rio Grande do Sul, onde as condições sociais e econômicas as recomendavam, e decaírem nas demais zonas do país, que não haviam chegado ao relativo progresso industrial daqueles Estados. Por outro lado, os três tipos de escolas superiores profissionais – de medicina, engenharia e direito – por isto mesmo respondiam a necessidades reais, também lograram um coeficiente razoável de êxito e eficácia.

Os demais tipos de escola não conseguiram vingar nem criar tradições, deixando o país na hora em vivemos de expansão e desenvolvimento sem as diretrizes indispensáveis para o seu progresso educacional. Daí o crescimento atual desordenado e anárquico das escolas e a ameaça em que nos achamos de ver todo o sistema escolar brasileiro transformado em uma farsa e uma simulação.

* * *

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguraram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobirmos as causas e os remédios de sua crise.

Recordamos que, até pouco tempo atrás, a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa.

E foi assim que a educação escolar se ligou indissolúvelmente à idéia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada.

Note-se que as escolas, a princípio mantidas pela Igreja, se fazem, depois, independentes e particulares, sob o patrocínio discreto e acidental do Estado. Somente no século 19 é que o Estado entra maciçamente a interferir na educação e, a princípio, apenas para oferecer um *mínimo* de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva, da civilização industrial moderna.

Esse *mínimo*, que logo se faz compulsório, não tem, entretanto, o antigo caráter de manter alto ou elevar o *status* social do educando, mas visa, tão-somente, e nunca



é demais repetir, dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial.

Ao seu lado, continuava, porém, a existir a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos. Na Europa e, sobretudo, na França, os dois sistemas escolares coexistiam, lado a lado, separados e estanques. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema popular de educação, destinado a ensinar, a trabalhar e a perpetuar o *status* social dos que as freqüentavam, por condição ou contingência. As classes preparatórias (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais e a universidade constituíam o outro sistema, destinado às classes abastadas e à conservação do seu alto *status* social. Está claro que freqüentar tais escolas passava a ser um dos meios de participar dos privilégios dessas classes e, desse modo, de ascensão social.

Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, dos pais, a injustiça era flagrante, concorrendo o sistema educacional para a perpetuação da divisão das classes, como ficara historicamente estabelecida. E essa injustiça, em choque com as aspirações democráticas, é que dá lugar à grande luta dos fins do século passado e dos começos deste pela integração dos dois sistemas em um único, com igualdade de oportunidades para todos.

Desejo, porém, aqui, não tanto acentuar a referida luta, quanto examinar os efeitos, sobre as escolas chamadas secundárias e as superiores, de que as primeiras eram os degraus, da matrícula por simples motivos econômicos e não em virtude da capacidade e aptidão dos alunos.

A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Forçada a receber todos os alunos, cujos pais estivessem em condições de arcar com os ônus de uma educação prolongada dos filhos,

independente da sua capacidade individual, a escola desenvolveu uma filosofia de educação, que qualificaríamos de extremamente curiosa, se a ela não estivéssemos tão habituados. Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos, inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social...

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator "eficiência", chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de "prático" ou "utilitário" como de pouco educativo. A escola "acadêmica", isto é, verdadeiramente formadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de exercícios, reputados de ginástica do espírito, capazes de produzir atletas – de todos os pesos, digamos de passagem – do intelecto ou da sensibilidade. Mas, por isto mesmo que buscava resultados tão indiretos e tão elusivos, não podia se ater a critérios severos de eficiência. Os seus resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os seus alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios escolares e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!

Estou buscando caracterizar a escola tradicional das classes altas da sociedade, nos casos extremos, para poder explicar o espírito de irrealidade e, por conseguinte, a complacência do seu autojulgamento e a sua falência em funcionar como um aparelho realmente seletivo de valores, antes, pelo contrário, operando como uma perpetuadora das injustiças sociais.

Mas, ao lado do anacronismo, que representaria tal escola, as forças sociais, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e



técnicas, estavam transformando a educação escolar em um processo de preparo dos homens (de todos os homens) para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial e complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos, é claro que não visava a nenhuma pseudoformação do espírito, mas a algo de concreto e objetivo: um treinamento especial para uma ocupação especial. O pêndulo já aí se inclinava para o outro extremo, criando a tendência para o regime de mero adestramento, que empobreceu tantas dessas escolas.

O importante a notar, em nossa análise, é, porém, que essa educação não objetivava nenhuma específica classificação social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um "meio de vida" ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual – ela sim – classificava socialmente e permitia a ascensão às chamadas profissões liberais.

A fusão ou integração dos dois sistemas escolares – o do povo e o das elites – veio se realizando em todos os países, por diferentes processos. Na América do Norte, pela organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programa e a livre transferência entre eles. Na Inglaterra, pela "escada contínua" de educação, pela qual se permite que o aluno, seja lá qual for a escola que freqüente, possa ascender a todos os graus e variedades de ensino. Na França, pela transferibilidade do aluno de um sistema para outro e por um sistema de bolsas de estudo favorecendo os alunos desprovidos de recursos para a matrícula e a freqüência das escolas seletivas.

Além dessa inter fusão dos alunos, pela qual se quebrou o dualismo do sistema, do ponto de vista das classes que abasteciam os dois tipos diversos de escolas, processou-se uma verdadeira revisão de métodos e programas, graças à qual as escolas chamadas populares se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas "clássicas" ou "acadêmicas" se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura moderna, preocupadas

com os problemas de seu tempo, sem perda dos seus aspectos culturais, hoje mais inteligentemente compreendidos.

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

No novo sistema educacional, que agora encaramos, a classificação social posterior do aluno é um resultado da redistribuição operada pelo sistema e não um objetivo predeterminadamente visado por certas escolas para um grupo privilegiado de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade determinar.

Está claro que nenhum país atingiu ainda essa perfeição. Até agora, o que se tem feito é aumentar aquela educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16 e os 18 ou 19 anos, e prover um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos – considerando-se, como realidade iniludível, que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família, ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis.

Entre nós, porém, a evolução de que esboçamos as linhas mestras sofreu desvios e agravantes de toda ordem. Além do mais, sempre tivemos um sistema dual, embora sem a nitidez do paradigma francês. A escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas, e a escola secundária, as escolas superiores e, por último, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos "desinteressados" ou inúteis em si mesmos, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas.

O Estado tomou, em relação aos dois sistemas, uma atitude muito significativa do modo pelo qual reagem à sua influência as instituições escolares. Houve, por parte do Estado, algo como uma duplicidade de comportamento.



Com efeito, se, por um lado, pagava um alto tributo de palavras e, por vezes, até de recursos, à educação popular, promovendo o ensino primário e criando escolas normais, profissionais e agrícolas, com sacrifícios tanto mais penosos quanto menos compensadores, por outro lado, estabelecia uma legislação de privilégio para o chamado ensino secundário, propedêutico às escolas superiores, e firmava, de tal modo indireto, o prestígio incontrastável deste ensino sobre o popular e prático.

Se o nosso desenvolvimento social e econômico obedecesse sincronizadamente ao dos demais países considerados civilizados, o embate se daria entre os dois sistemas, e o mesmo processo de fusão ou conciliação se efetivaria aqui, como se efetivou, digamos, na Europa.

Mas, o desenvolvimento do Brasil, desigual no espaço, impondo aqui um sistema de escolas, moderno e variado, permitindo ali o anacronismo de escolas de pura e simples classificação social, e desigual no tempo, levando a nação a lidar com as suas crises de desenvolvimento quando as nações que nos fornecem os métodos de ação já de muito as superaram, esse desenvolvimento, diversificado e retardado somente agora vem provocando a crise de educação, que nos cumpre resolver, se não quisermos agravar a situação seriíssima em que se debate a nação com as suas escolas.

Na verdade, o que se está passando no Brasil é um resultado daquelas mesmas forças sociais de democratização do ensino que operavam na Europa e na América, em fins do século 19 e começo deste século, mas com efeitos funestos, porque não encontraram ou não encontram as ditas forças, entre nós, as duras e sólidas tradições escolares dos países já civilizados.

Se possuíssemos, em relação aos dois sistemas, verdadeiras tradições, vivas, concretizadas em escolas modelares, cada dia que passasse seria mais difícil fazer, fosse uma autêntica escola de tipo "acadêmico" ou "superior", ou uma autêntica escola de tipo profissional ou prático. Mas, como as nossas tradições, ou se quiserem, padrões, são frágeis e sob o embate da inevitável pressão social "democratizadora" se desfazem facilmente, vimos assistindo a uma expansão desordenada e irrefletida de escolas... de tipo acadêmico, com vários ou confusos desígnios, em várias e confusas direções.

Mas, por que de tipo acadêmico e superior, e não de tipo técnico ou do chamado ensino profissional? – Não será que está aí uma das pistas para a explicação da situação educacional em que se encontra o país?

Já nos referimos à duplicidade ou ambigüidade do Estado em relação à educação pública, no Brasil. O Estado (União e províncias) promove diretamente a educação chamada popular, com as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e, aparentemente, se desinteressa pelo ensino secundário, para o qual só poucos estabelecimentos mantêm. A sua política educacional seria, assim, a de promover um sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de



trabalho. Ao mesmo tempo, porém, este mesmo Estado legislou sobre o ensino de modo a anular seu próprio esforço oficial, direto, pela educação popular, profissional e técnica. Com efeito, a legislação sobre o ensino secundário deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sobre todos os demais ramos de ensino. E depois disso, permitiu, pelo regime das equiparações, que os colégios particulares gozassem de todas as regalias de colégios oficiais e seus exames fossem válidos para o poder público, quanto a todos os seus efeitos ou alcance. De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a *grande via* para a educação das classes mais altas do país, ou dos que a elas



pretendessem ascender. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficaram como becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem frequentar o secundário, preparatório do superior.

Tal duplicidade e incongruência legislativa deu como resultado o afluxo natural dos alunos para as escolas secundárias. O Estado julgava que, não as criando nem as mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso às mesmas. Mas não reparou que, embora quase não as mantivesse, reconheceria, pela equiparação, as escolas particulares, quantas aparecessem. E isto era o mesmo, ou era mais do que mantê-las. E, por outro lado, também não refletiu que, dada a organização de escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para treino da mente, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas – para treino das mãos digamos, a fim de acentuar o contraste – seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo.

Estava, pois, aberto o caminho para a expansão escolar descompassada, a que assistimos em todo o país, nos últimos vinte anos... Uma escola secundária regularmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico e, portanto, fácil de criar e de fazer funcionar, bem ou mal (mais mal do que bem), com o privilégio de escola única ou de passagem única para o ensino superior (passagem naturalmente ambicionada por todos os alunos), entregue ou largada, tão privilegiada e *atraente* escola, à livre iniciativa particular, mediante concessão pública, facilitada sob aleatórias condições e aleatórios controles, rígidos apenas no papelório e quanto a este, sob o guante de uma toda poderosa burocracia central e centralizadora. E um sistema público de educação – a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional e agrícola – sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de *passar* para outras escolas.

Claro que o sistema público de escolas, via de regra, entrou em lento perecimento, enquanto a escola secundária, em sua maior parte, de propriedade privada, mas reconhecida oficialmente, com o privilégio máximo de ser a verdadeiramente *estrada real* da educação, o caminho para todos os caminhos, distribuindo uma educação puramente livresca, facilitada por programas

oficiais e rígidos, iniciou a sua carreira triunfal, multiplicando seis vezes a sua matrícula nos últimos vinte anos.

Operada essa expansão, melhor diríamos inflação, segue-se agora – era fatal ou óbvio – a do ensino superior.

A escola secundária propedêutica tem de se continuar na escola superior, multiplicada agora pela simples imposição da massa de alunos "deformados" pela escola secundária livresca e acadêmica. Como as escolas de ensino livresco e acadêmico, baseadas naquela pedagogia do treino da mente, mediante simples preleções e exames, não precisam para existir senão do aluno, do professor e de um local para aulas, era de prever, mas parece foi previsto, o que aconteceu e ainda acontece. Multiplicaram-se, então os ginásios e colégios. E, agora, multiplicam-se as faculdades de filosofia, de ciências econômicas, de direito e, de vez em quando, mais audaciosamente, até escolas de medicina e de engenharia. O poder público mantém o seu sistema escolar "desprestigiado": as escolas primárias, as custosíssimas escolas técnico-profissionais e agrícolas, os institutos de educação ou as escolas normais. E a iniciativa privada, pobre e sem recursos, e valendo-se até de modestíssimas subvenções oficiais, que a escoram, mantém o sistema escolar privilegiado, o de mais alto prestígio social e alta procura, das escolas secundárias e superiores, freqüentado por pobres e ricos, com as suas jóias e mensalidades, relativamente bem modestas, por de fato proporcionadas ao modes-tíssimo ensino que ministram.

Como se vê – e não carregamos nas tintas – o quadro é, no mínimo, algo insólito, desafiando qualquer lógica e quaisquer sentimentos de exaçação, realidade e verdade.

Mas, tudo isto se fez possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia moderna mais das escolas públicas primárias e pós-primárias.

A educação e as suas instituições sofrem, ademais, a ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vem liberando. A educação de tipo acadêmico



e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à "passagem nos exames". A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e inconseqüentes, se não fossem nocivos.

* * *

Mas, a Nação não podia se limitar a esse tipo de ensino. A educação de tipo mais eficiente ou, pelo menos, de objetivos mais

diretos, visando à aprendizagem de ordem vocacional ou prática, veio, a despeito do desencorajamento legal, se desenvolvendo. E os seus alunos entraram a fazer pressão para que seus estudos fossem igualmente reconhecidos como preparação para os cursos superiores. Esta pressão já se fez sentir em uma legislação fragmentária, mas de sentido uniforme, que culminou na Lei nº 1.821, de 12/3/1953, que reconhece todos os cursos de nível médio como graus diretos para o ensino superior. Rompeu, assim, a pura pressão social a rigidez monolítica do ensino chamado secundário, privilegiadamente preparatório do superior.

Por outro lado, a própria escola está a dar mostras da insatisfação e a lutar por melhorar e adaptar seus métodos às novas condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente aprovados, é manifesta e está a exigir reforma, que venha adaptar a escola secundária aos seus fins de formação do adolescente para as múltiplas ocupações da vida moderna, inclusive (mas não exclusivamente) a eventual continuação dos seus estudos em níveis posteriores de educação, universitários propriamente, ou não.

Existem, pois, diversas forças e tendências em jogo na crise educacional vigente. Com risco de fatigar pela repetição, insistamos nas duas principais, que se contrapõem, com interações que dificilmente podem redundar num equacionamento feliz.

De um lado, temos o desejo positivo da população por mais educação escolar e a imposição das necessidades de local e de tempo para que essa educação seja melhor, mais eficiente e variada, para as múltiplas ocupações de uma sociedade já em parte industrial e complexa. De outro, temos a nossa pobreza de recursos a buscar, por uma falsa filosofia da educação, fundada em resíduos de uma teoria de treino da mente por estudos abstratos ou livrescos, reduzir a escola a turnos excessivamente curtos e o programa a pobres e disparatados exercícios intelectuais, transformando uma e outro em puro formalismo ou farsa, que pouco diverte e não sei se a alguém ainda pode iludir.

Como resultado, da mais forte e operante das tendências, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até

três), tanto no nível primário quanto no secundário e até já no superior. O professor acumulando, ou várias funções, ou várias escolas. E o aluno dividindo o seu tempo em estudo e abandono, na escola primária, e estudo e emprego, nas demais escolas, embora servindo mal a ambos.

Somente essa redução de tempo e as condições de trabalho do professor seriam suficientes para que a nossa escola não pudesse ser eficiente. Agravam, porém, ainda mais a situação as confusões pedagógicas, as deformações dos moldes mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, esta, aliás, servindo de explicação para o funcionamento da escola nas condições em que funciona.

Com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão-somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a "sebenta".

Assim simplificada, pôde expandir-se e está ainda a expandir-se numericamente, em todos os níveis, reduzindo o período escolar e o conteúdo do ensino a um mínimo, insuficiente não só em quantidade como em qualidade, pois o pouco que é aprendido não o é realmente, em virtude dos métodos defeituosos de aprendizagem e das escamoteações desta mesma aprendizagem.

Premidos, pois, pela necessidade de expandir as facilidades de educação, estamos a ludibriar a sede popular de escola com essa inflação de deficientes, más e péssimas escolas, que ameaça corromper todo o sistema educacional.

Não há para a conjuntura nenhum remédio fácil nem imediato. Temos de encarar a situação em sua totalidade e dar

início a um movimento de contramarcha na pior das tendências que apontamos, atendendo ou orientando a melhor da melhor forma possível, mobilizando esforços, recursos e cooperações as mais diversas para o mesmo fim.

Uma súmula de providências, tendo em vista meios e fins, ao nosso ver se impõe e aqui a sugerimos como um esboço:

Primeiro, descentralizar administrativamente o ensino, para que a tarefa se torne possível, com a distribuição das responsabilidades pela execução das medidas mais recomendáveis e recomendadas;

Segundo, mobilizar os recursos financeiros para a educação, de forma a obter deles (de todos eles, em cooperação e conjugação) maiores resultados. Sugerimos a constituição, com as porcentagens previstas na lei magna da República, de *fundos de educação* – federal, estaduais, e municipais; estes fundos, administrados por conselhos, organizados com autonomia financeira, administrativa e técnica e todos os poderes necessários para a aplicação dos recursos, inclusive no pagamento de empréstimos e planos de inversões; e os quadros do pessoal e do magistério locais e com tabela de vencimentos locais, permitindo, assim, a adaptação da escola às condições econômicas de cada localidade;

Terceiro, estabelecer a continuidade do sistema educacional, com a escola primária obrigatória, o ensino médio variado e flexível e o ensino especializado e superior rico e seletivo;

Quarto, prolongar o período escolar ao mínimo de seis horas diárias, tanto no primário quanto no médio, acabando com os turnos e só permitindo o ensino noturno, como escolas de continuação, para suplementação da educação;

Quinto, alterar as condições de trabalho do professor, proporcionando-lhe novas bases de remuneração, para não lhe reduzir o período de influência aos escassos minutos de aula. Toda educação e influência, de uma pessoa sobre outra, demanda tempo, e nas condições atuais não há tempo para se exercer tão imprescindível influência;

Sexto, eliminar todos os modelos e imposições oficiais que estão a produzir efeitos opostos aos previstos, servindo até como justificativa para o mau ensino – como é o caso dos programas oficiais, dos livros didáticos aprovados e do currículo rígido e uniforme;

Sétimo, permitir que os dois primeiros anos do curso secundário se façam, complementarmente, nos bons grupos escolares, com auxílio dos melhores professores primários, e redução do número desses professores a quatro ou, no máximo, cinco;

Oitavo, estabelecer o exame de Estado para a admissão: ao primeiro ano ginásial; ao terceiro ginásial; ao primeiro colegial e ao colégio universitário, mantido o vestibular para a entrada na universidade;

Nono, dividir o curso superior regular em dois ciclos – o básico e o profissional, autorizando, nas escolas novas ou sem recursos adequados, apenas o curso básico, e exigindo o exame de estado para a entrada no curso profissional e nos de pós-graduação;

Décimo, facultar no ensino superior a constituição de cursos variados de formação, em diferentes níveis, de técnicos e profissionais médios, prevendo sempre a possibilidade de poderem os assim diplomados continuar, ulteriormente, os estudos e terminar os cursos regulares.

Todas essas medidas seriam acompanhadas em sua execução, por um vasto movimento de inquérito, graças ao qual se esclarecessem devidamente os objetivos a alcançar, se revelassem as deficiências e se corrigissem os erros e os maus resultados, e por uma campanha de renovação de métodos, aperfeiçoamento dos professores e melhoramentos dos livros didáticos, do material de ensino, dos laboratórios, dos prédios e de tudo mais que completa o universo escolar.

Para tudo, impõe-se a reforma radical das leis e do aparelhamento administrativo do ensino.

* * *

Resumindo os mais oportunos esclarecimentos, desde logo aqui acrescentamos mais algumas considerações, antes de terminar.

A nossa sugestão consiste em criarmos um sistema educacional para todo o país, em que um inteligente equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais possa dar lugar à expansão escolar mais generalizada possível e do mesmo passo estimular o progresso ininterrupto das escolas assim criadas e postas sob a responsabilidade dos seus fundadores ou diretores, pela própria responsabilidade estimulados.

Valendo-nos do momento adquirido pela força da opinião pública em relação a um sistema de educação, público e gratuito, e, por outro lado, reconhecendo que os nossos recursos econômicos, materiais e humanos, são insuficientes para um sistema efetivo e realmente homogêneo em todo o país, julgamos que é chegada a ocasião para "municipalizar" a escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos do Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% de sua receita tributária, acrescido da quota do Estado e de possível quota federal.

Essa descentralização da administração e manutenção das escolas irá, antes do mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e esta, por sua vez, responsável pelas suas escolas. A seguir, irá permitir, com os seus quadros locais de magistério e pessoal, o custeio desigual das escolas, adaptando-as aos recursos do seu fundo municipal.

Teremos, assim, possibilidades de proporcionar as despesas com a educação aos recursos de fato existentes, tornando possível a existência de escolas com diversidade de custeio e manutenção. O princípio da aplicação dos recursos deverá basear-se na população escolarizável, isto é, a população em idade escolar, e suficientemente concentrada para permitir a criação da ou das escolas correspondentes. Recenseada ou estimada essa população, os recursos do Fundo serão divididos pelos alunos potenciais e a quota assim achada constituirá a medida ou o limite do custeio das escolas. Dever-se-á criar um sistema escolar em que o custo por aluno não seja superior àquela quota, na qual deverá ser incluído o custo da administração, do material, do prédio e do professor. Para tanto deve ser previsto, em lei, que o Fundo Escolar será aplicado nas seguintes proporções: 60% no pagamento ao magistério; 20% em material didático e conservação do prédio; 15% em construção ou ampliação dos prédios e 5% na administração escolar.

O órgão de administração das escolas, em cada município, deve ser um Conselho Escolar local, constituído, inicialmente, por nomeação do prefeito, dentre pessoas representativas da sociedade local e de boa reputação. Uma vez constituído, o conselho se renovará, a cada dois ou três

anos, por um terço, mediante lista tríplice de nomes indicados pelo próprio conselho e de nomeação do prefeito.

Além das limitações legais da aplicação do Fundo Escolar, o conselho, ao qual compete a nomeação do pessoal do ensino, só poderá escolher para as funções de ensino, de administração ou de serviço, pessoas devidamente licenciadas pelo Departamento Estadual de Educação.

Este Departamento, libertado dos deveres administrativos, terá a seu cargo a expedição de certificados ou licenças para o exercício do magistério e de todo o pessoal que servir ao ensino municipal. Mediante esse poder, terá o Estado assegurado condições de aperfeiçoamento crescente do magistério e de todos os demais servidores da educação. Mas, não é só. Como o fundo escolar municipal será constituído dos recursos do município, acrescido da quota por aluno que o Estado lhe destinará, o Departamento Estadual se reserva ao direito de aprovar, anualmente, o orçamento municipal da educação, exercendo, desse modo, um segundo poder de controle.

A lei estadual de educação que fixará essa organização deverá, mais ainda, estabelecer o direito de intervenção do Estado sempre que o Conselho Escolar Municipal se afastar de qualquer dos seus deveres em relação à aplicação do fundo escolar.

Já se está a perceber que o Departamento Estadual de Educação deverá ter organização similar ao do órgão municipal de educação. Haverá um Conselho Estadual de Educação, que administrará o Fundo Escolar Estadual, constituído dos 20% da receita tributária do Estado, e nomeará o pessoal do Departamento, cujas funções serão as de fiscalizar o funcionamento dos Conselhos dos Municípios, expedir os certificados de licença para exercer o magistério e a administração escolar, em todos os seus aspectos, e prestar aos municípios assistência financeira e técnica no desempenho de suas responsabilidades, de manter a educação pública e fiscalizar a educação privada.

Ao governo federal competirá, por sua vez, elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei complementar da Constituição – e velar pela sua execução em todo o país, por um sistema de assistência financeira e técnica, por meio do qual se efetivará a sua ação supletiva.

Do ponto de vista administrativo, assim ficaria estabelecido o sistema do ensino público e privado em todo o país, para o efeito de se facultar a todas as localidades a constituição de suas escolas, reais e não fictícias, modestas, mas não falseadas, naturais no sentido de legítimas e não de bastardas, autênticas e progressivas, refletindo os progressos efetivos de cada comunidade e neles se refletindo, por eles influídos e neles influentes.

E como se organizariam tais escolas? Como, em tal diversidade e diversificação, conseguir-se o mínimo indispensável de homogeneidade e equivalência, bem como, sobretudo, a segurança de um progresso harmonioso, ao longo de linhas aceitáveis?

Respondo. Mediante a fixação de um certo mínimo de condições externas, como as da duração dos cursos e do número de horas do dia letivo, as da licença para o exercício do magistério e as de um sistema de exames de estado, na passagem do último ano da escola primária para o primeiro da secundária (o atual de admissão ao curso secundário), no início do terceiro e do quinto e ao fim do sétimo ano secundário, para dar ingresso ao colégio universitário, seguindo-se, por último, o vestibular, de entrada nos cursos universitários ou de escolas muito especializadas, de igual nível superior, fora das universidades.

No curso superior, repetir-se-iam esses exames de estado ao fim do curso básico e para a concessão da licença para o exercício das profissões. Os exames de estado seriam organizados pelos Departamentos Estaduais de Educação até o sétimo ano secundário e, para o ensino superior, pelo Departamento Nacional de Educação, ou pelos organismos de classe, ou grupo profissional.

Com essa divisão de atribuições, ter-se-iam criado no país as condições pelas quais, sem duplicação, as três ordens governamentais se empenhariam a fundo, cooperativa e inter-relacionadamente, na manutenção de um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância e juventude brasileiras, que possuiria, no seu próprio jogo de poderes e de controles, os elementos para seu indefinido progresso.

No começo, a escola não seria pior nem melhor que a atual. Mas, à medida que se fossem desenvolvendo as virtualidades do sistema e fossem sendo percebidas as

possibilidades do regime de responsabilidade assim criado, forças insuspeitadas de iniciativa e de emulação surgiriam para conduzir o conjunto do sistema nacional ou os múltiplos sistemas escolares solidários ao mais alto nível de decência e eficiência.

* * *


Não é, senhores, com as nossas tradições que nos devemos embriagar, mas com o nosso futuro – o brilhante futuro que nos aguarda, se o soubermos preparar. A Pátria é menos o seu passado que os seus projetos de futuro. Está claro que esses projetos de futuro mergulham as suas raízes no passado e se apóiam no presente. Mas, a sua força vem antes dos objetivos antevistos, da sua projeção no amanhã, do que dos nossos pontos de apoio em nossa história ainda não de todo livre de incertezas e fragilidades.

Somente agora, a bem dizer, começamos a ser uma nação com suas diversas camadas sociais já se incorporando em um todo, que é e em breve ainda mais amplamente será o povo brasileiro, considerado ele, todo ele, como a própria nação e não como parcela desdenhada e obscura, sobre que reinava uma diminuta classe dominante.


Não se compreende, pois, que estejamos a lamentar somente as confusões e desordens presentes, quando temos também motivos para nos rejubilar com o crescimento nacional, aceitando a responsabilidade e o imperativo de, a tempo, deliberarmos sobre as transformações de fundo e forma que devem ser ensaiadas, a fim de conter, afeiçoar e dirigir as novas forças sociais nascentes, para os grandes rumos do nosso desenvolvimento como povo e nação.

Fomos, até ontem, algo de inautêntico, de fictício, confundindo a nação com a sua burocracia e as suas leis inexecutáveis, algumas, e impeditivas do progresso, outras. A tradição colonial do Estado fiscal e do Estado cartório continuou pela Monarquia adentro e pela República, dividindo a nação em duas – a nação real e a nação legal ou oficial. A superestrutura legal, toda ela transplantada






de modelos europeus, primeiro portugueses e depois franceses e ingleses e americanos, constituía o nosso esforço canhestro de adaptar instituições, estrangeiras e distantes, ao nosso meio. Não levávamos suficientemente em conta que as nossas condições não permitiam, em sua totalidade ou sem sábias e previdentes adaptações, essa transplantação, que trazia, pelo que lhe faltava de adequação ou reajustamentos, mal de origem que lhe iria ser fatal, pelo não desenvolvimento ou pela deformação, em face de condições reais desatendidas.



Tenhamos, agora, a coragem de lançar as bases de uma verdadeira readaptação institucional para o país. Criemos as condições necessárias a uma ampla experimentação social, mediante uma legislação proposta antes a dar os poderes e faculdades de organização do que a "organizar" a educação escolar, a educação nacional, como coisa pré-fabricada e imposta, ao jeito do que nos dava a velha metrópole de reinol e de reiúno...



Com isso, teremos cumprido o disposto na Constituição, que declara livre a educação, dentro das diretrizes e bases que cumpre ao governo federal fixar, com a plasticidade e flexibilidade indispensáveis a que a *Escola Brasileira*, como uma planta viva e forte, brote e cresça da terra, das condições e da experiência brasileiras, substituindo a instituição enfermicha, posticha e inviável em que resultou a nossa frustrada tentativa de transplantar somente modelos alheios, muitas vezes já obsoletos nos próprios países de que tentávamos, sem êxito, copiá-los.




Temos de reconstruir a escola brasileira para novas, instantes e mais altas necessidades nacionais, que já podem ser estudadas e conhecidas a ponto de indicarem por si mesmas os rumos a seguir.

Primeiro, temos que planejar as escolas para o mercado de trabalho existente, desde o que exija apenas o nível primário até o que imponha o nível superior. Em cada caso, temos de adaptar a escola às exigências das atividades correntes. Isto, do ponto de vida propriamente econômico de preparo para produzir.

Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos que dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis em escoreito e saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas.

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.

E é sobre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites selecionadas, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente *crescimento*.



Anísio Spínola Teixeira (Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Gradou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Columbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada (1935) por sua iniciativa. Exerceu, em Londres, a função de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Inep, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Dentre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934) e *A educação e a crise brasileira* (1956).

Abstract

The analysis of Brazilian educational situation should consider that scholastic traditions and institutions were imported from Europe. Initially, the school resembled its model, but afterwards it became reduced to the environmental conditions. With the Republic, a period of social changes initiated and the school, as a culture institution, was not able to accompany such changes because it represented only an effort to imitate patterns one wished to copy. Thus, the Brazilian educational crisis is an aspect of the institution adaptation initiated during colonial period. Nowadays, Brazilian Education and its institutions suffer pressures from social forces and the population demands better and more efficient scholastic Education. Brazil needs a reform of educational laws as much as a reform of educational administrative apparatus.

Keywords: educational crisis; Brazilian history of Education.

Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ)

Nelio D. Pizzolato
Guilherme Gomes
da Silva
Satie Mizubuti

Palavras-chave: localização de escolas; rede escolar; ensino básico; capacidade da rede.



.....

Visa a dois objetivos, ambos ilustrados com dados escolares do município de Niterói (RJ). O primeiro consiste em uma proposta metodológica para avaliar a oferta de vagas no ensino fundamental de forma a manter escolarizados todos os jovens na faixa de 7 a 14 anos. O segundo consiste em avaliar a distribuição espacial das escolas da rede pública, identificando regiões com excesso e/ou escassez de vagas. O caso estudado apresentou a surpresa de encontrar uma população escolar bastante superior à população demográfica, sugerindo a migração de alunos de outros municípios. Quanto à distribuição espacial das escolas, o estudo apontou as poucas áreas em que haveria necessidade adicional de vagas, mas destacou que, nos bairros onde predomina a população de classe média, poderá haver forte escassez, se tais segmentos optarem pela escola pública.

Introdução

Prioridade absoluta à educação constitui-se uma das raras unanimidades nacionais. Existe o consenso que a eventual inserção do País no bloco dos países do

Primeiro Mundo tem como precondição a elevação dos níveis culturais da população, o que impõe o cumprimento pleno da missão educacional da escola. Para o País atingir tal meta ambiciosa, são necessários investimentos maciços em todos os níveis de educação, especialmente o básico, incluindo qualificação do corpo docente, ampliação dos anos de escolaridade, aumento da jornada escolar, modernização dos equipamentos escolares, manutenção sistemática da rede, melhoria da qualidade do ensino, etc.

Não se pode negar diversos indicadores favoráveis, tal como a notável ampliação das taxas de escolarização entre os anos de 1991 e 1996 (Brasil, 1997). A melhoria desses indicadores em escala nacional foi, certamente, favorecida pela crescente conscientização do problema, assim como pela introdução de diversos programas para a ativação do fluxo escolar, de modo a reduzir a distorção série/idade e abrir espaço para os ingressantes, tais como os programas de aceleração da aprendizagem, o regime da progressão continuada, a supressão das classes de alfabetização, etc.

Entretanto, o processo cultural, conseqüente à qualidade do ensino, é complexo, e da retórica à prática surgem enormes dificuldades. Por um lado, os setores mais afluentes da sociedade encontram na escola privada a satisfação de suas demandas e não se propõem induzir o aperfeiçoamento da ação do poder público. Por outro lado, para a escola pública, que atende a uma sociedade heterogênea, a missão educacional é extremamente complexa, diante dos multifacetados problemas socioculturais, pois dela não se espera somente a alfabetização, mas, igualmente, socialização, formação cívica, iniciação profissional, etc. Embora muitos governantes, movidos por princípios de afirmação social e espírito de modernidade, estabeleçam exemplos de radical priorização da educação, muitos outros, em face da escassez de recursos, da ausência de frutos no curto prazo e da falta de pressões no plano político, tendem a marginalizar a educação e relativizar a presumida prioridade.

Dentre os objetos de questionamento mais freqüente da rede pública de ensino estão a insuficiência de vagas, hoje menos crítica do que em passado recente, e também a sua distribuição espacial, que

privilegiaria certas áreas em detrimento de outras mais carentes. Normalmente, ambos os questionamentos são inspirados em situações concretas, mas pontuais. Quanto ao problema de mais simples abordagem, qual seja, a quantificação da população fora da escola, sua correta estimativa, nas áreas urbanas, costuma ser uma questão controversa. Vários fatores dificultam tal determinação, tais como: a mobilidade demográfica, a explosão populacional em áreas favelizadas; a demanda reprimida por diversos fatores como a ignorância, a pobreza, a repetência, etc.

Quanto ao problema mais complexo de avaliar a distribuição espacial da rede pública, aí, então, as críticas veiculadas são notoriamente circunstanciais, assim como, pela inerente complexidade do problema, nunca se aventuraram a identificar a localização ideal. A rede pública, na prática, é produto de um desenvolvimento histórico que responde espasmodicamente ao crescimento populacional. Diante da inexistência de metodologias técnicas para localizar novas construções escolares ou expandir as existentes, as expansões observadas na rede são, sobretudo, resultados de pressões localizadas ou de decisões fortuitas, que se traduzem por eventuais equívocos, responsáveis pelas críticas subsistentes. Por outro lado, a rede particular busca atender a nichos específicos de demanda, tem um planejamento anárquico, dependente de motivações e limitações singulares e tende a ser composta por um grande número de pequenas instituições.

Com relação específica ao Estado do Rio de Janeiro, em moldes de recenseamento, o último levantamento detalhado da situação educacional foi feito pelo Censo Escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro de 1977, examinado adiante. Esse Censo radiografou inúmeros dados de escolarização, deficiência, analfabetismo, desistência, modos de locomoção, tempos de deslocamento, etc., que oferecem uma perspectiva do quadro existente na época. Entretanto, o elevado crescimento populacional das áreas urbanas, particularmente agudo durante as décadas de 70 e 80, em conseqüência da intensa migração interna e do processo de urbanização, desatualizou rapidamente seus resultados.

O presente trabalho propõe modos alternativos de avaliar os dois citados problemas: capacidade e distribuição espacial da rede pública, e ilustra sua utilização no contexto do município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. No caso da avaliação da capacidade, o estudo sugere uma metodologia para avaliar a oferta de vagas públicas. A metodologia proposta parte do princípio de que toda população na faixa de 7 a 14 anos deve estar em uma escola, cursando o ensino fundamental. Através dos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é identificada a população existente e, por outro lado, o levantamento da população escolar é obtido com apoio dos censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. O confronto dos dois dados permite medir a eventual escassez de vagas.

No caso da avaliação espacial, é aplicada uma metodologia já testada em diversos municípios da Baixada Fluminense, que supõe que o aluno prefira a escola mais próxima de sua residência. Basicamente, o trabalho exige o seguinte: mapas com indicação dos setores censitários; população escolarizável de cada setor, conforme apuração do IBGE; localização das escolas públicas existentes; e dados de matrícula em cada escola.

Na seqüência, a próxima seção examina a questão da capacidade da rede de ensino de Niterói e, diante da surpresa em frente de alguns resultados, também aplica a metodologia a dois municípios vizinhos: São Gonçalo e Itaboraí. Em seguida, vêm duas seções: uma reproduz alguns resultados relevantes do Censo Escolar de 1977 e outra apresenta o modelo de avaliação da distribuição espacial das escolas e examina sua aplicação ao município de Niterói. A última seção apresenta as conclusões.

Avaliação da capacidade da rede escolar

Avaliar a capacidade de rede escolar consiste em comparar a demanda com a oferta. Na expressão a seguir, entende-se que o Ensino Fundamental (EF), abrangendo da 1ª à 8ª série, deve ser idealmente realizado entre os 7 e os 14 anos. O EF pode

ser precedido tanto pela Classe de Alfabetização (CA), de existência desejável mas não obrigatória, como pelo Pré-Escolar (PE), onde se inicia o processo de integração à escola. A meta de escolarização é um percentual que exclui a parcela da população que não frequenta a escola regular devido a fatores diversos, tais como a frequência a escolas especiais, a impossibilidade de estudar, o desejo de simplesmente não estudar, etc. A expressão abaixo compara demanda com oferta, supondo que o compromisso público seja a garantia de vagas no EF àqueles na faixa de 7 a 14 anos.

Demanda = População escolar na faixa de 7 a 14 anos

(-) Meta de não-escolarização

Oferta = Matrículas totais no EF

(-) Matrículas no EF com < 7 anos

(-) Matrículas no EF com > 14 anos

(-) Concluintes do EF com < 15 anos

(+) Matrículas na CA e no PE com > 6 anos

A expressão acima é importante para o planejamento escolar, tendo um caráter normativo. Ela parte da descrição atual do sistema, que constrange a oferta pela ineficiência série/idade, refletida no numeroso

contingente acima de 15 anos ainda no sistema, embora aliviada pela ausência dos acima de 6, demandantes, entretanto, de outros recursos dos sistemas de ensino, e também pelos concluintes precoces, abaixo dos 15 anos, que deixaram o sistema por conclusão do ciclo de estudos. A expressão será avaliada com os dados referentes a Niterói, e também ampliada aos municípios de São Gonçalo e Itaboraí.

Avaliação do caso de Niterói

Os dados de população de Niterói, por faixa etária, estão na Tabela 1, ficando o Censo de 1991 na linha superior e o Censo de 1996, na coluna inferior. Embora a população total tenha aumentado 3,25%, nota-se sobre as primeiras faixas etárias os efeitos da redução da taxa de natalidade, o que reduzirá, mais adiante, a demanda por vagas nos sistemas de ensino. Associando-se o ensino fundamental à faixa etária de 7 a 14 anos, a demanda escolar em 1996 seria constituída por 3/5 da população na faixa de 5 a 9 anos e por todos aqueles na faixa de 10 a 14 anos, ou seja:

$$3/5 \times 32.099 + 36.025 = 55.284 \text{ alunos}$$

**Tabela 1 – População residente por grupos de idade – Niterói (RJ)
Censos 1991 e 1996**

População Total	Faixa etária em anos								
	0 a 4	5 a 9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	>40
436.155 (em 1991)	32.558	35.753	38.598	36.507	36.798	39.425	37.582	35.039	143.896
450.364 (em 1996)	30.293	32.099	36.025	40.436	37.601	35.436	38.648	36.939	162.887

Fonte: IBGE.

Certamente, o valor anterior representa um limite superior da demanda para o ensino regular, pois há de aplicar um fator inferior a 1,0, denominado de meta de escolarização, de modo a excluir a parcela da população que não frequenta a escola regular devido a fatores diversos, tais como a frequência a escolas especiais, a impossibilidade de estudar, o desejo de simplesmente não estudar, etc. Admitindo-se para

Niterói uma meta de escolarização de 97%, valor justificado adiante, tem-se:

$$55.284 \times 0,97 = 53.626 \text{ alunos}$$

As Tabelas 2 e 3 indicam, respectivamente, a matrícula inicial do ensino fundamental nas três redes existentes: estadual (EE), municipal (EM) e particular (P), nos anos de 1991 e de 1996, e a

composição etária dos estudantes das três redes, no ano de 1996.

Dois aspectos ressaltam na Tabela 2. Um deles é a presença significativa da escola particular no processo de ensino, que pode se explicar pelo mesmo Censo do IBGE que coloca Niterói como o município de maior renda *per capita* no Rio de

Janeiro. Entretanto, a matrícula na escola particular sofreu uma sensível redução no período coberto pela tabela. A justificativa corrente para tal decréscimo encontra-se no chamado empobrecimento da classe média que, obviamente, fica condicionado à evolução da rede pública e à melhoria de sua qualidade.

**Tabela 2 – Matrícula inicial no ensino fundamental – Niterói (RJ)
Censos 1991 e 1996**

População Total	1991		1996		Evolução % 1996/1991
	Matrículas	Porcentagem	Matrículas	Porcentagem	
Estadual	29.610	40,5	32.489	46,0	9,72
Municipal	9.378	12,8	13.122	18,6	39,92
Particular	34.090	46,6	24.961	35,4	-26,78
Total	73.078	100,0	70.572	100,0	-3,43

Fonte: SEE/RJ.

A Tabela 3 expõe um aspecto de particular importância, e sintomático dos problemas que afetam a educação pública no Brasil, qual seja, a distorção série/idade. Caso o aluno inicie o ensino fundamental na idade prevista, 7 anos, e avance normalmente, aos 14 anos ele estará no último ano e, aos 15, o terá concluído. Essa

progressão fica bem evidente na clientela da rede particular, como mostra a linha P da referida tabela, onde um número pequeno de alunos têm idade superior a 15 anos, enquanto que na rede pública, sobretudo na linha EE, o atraso na escola-rização é evidente.

**Tabela 3 – Matrícula inicial por idade e por rede no ensino fundamental
Niterói (RJ) – 1996**

Rede	<7	7	8	9	10	11	12	13	14	>14
EE	123	885	2.218	2.505	2.743	3.121	3.741	3.981	4.688	8.484
EM	23	507	1.474	1.377	1.498	1.543	1.502	1.424	1.442	2.332
P	135	1.529	2.887	2.849	2.958	2.933	3.232	3.494	3.007	1.937
Total	281	2.921	6.579	6.731	7.199	7.597	8.475	8.899	9.137	12.753

Fonte: SEE/RJ.

Com os dados de matriculados no ensino fundamental por idade, é possível determinar o número de alunos na faixa

de 7 a 14 anos em cada uma das três redes de ensino. A Tabela 4 indica os cálculos correspondentes.

**Tabela 4 – Matrícula inicial na idade 7-14 anos no ensino fundamental
Niterói (RJ) – 1996**

Matrícula 1º Grau	EE	EM	P	Totais
Todas as idades	32.489	13.122	24.961	70.572
<7 anos	(123)	(23)	(135)	(281)
>14 anos	(8.484)	(2.332)	(1.937)	(12.753)
Total 7-14 anos	23.882	10.767	22.889	57.538

Fonte: SEE/RJ.

A composição etária das Classes de Alfabetização (CA), aparentemente em via de extinção, assim como o Pré-Escolar (PE), também são relevantes, pois há muitos alunos na faixa de 7, ou mais de 7 anos, ainda matriculados nesses níveis, conforme

é mostrado nas Tabelas 5 e 6. De acordo com tais tabelas, o número total de matriculados na CA e no PE nas referidas faixas etárias é de: 4.024 e de 270 crianças, respectivamente.

Tabela 5 – Composição etária das classes de alfabetização – Niterói (RJ) – 1996

Rede	<6 anos	6 anos	7 anos	>7 anos	Total
EE	87	654	1.305	565	2.611
EM	16	382	803	269	1.470
P	113	1.155	928	154	2.350
Total	216	2.191	3.036	988	6.431

Fonte: Inep/MEC.

Tabela 6 – Composição etária do pré-escolar – Niterói (RJ) – 1996

Rede	<6 anos	6 anos	7 anos	>7 anos	Total
EE	2.991	1.013	235	11	4.250
EM	1.835	511	2	1	2.349
P	4.008	763	16	5	4.792
Total	8.834	2.287	253	17	11.391

Fonte: Inep/MEC.

Por outro lado, aos 14 anos, alguns alunos já completaram o ensino fundamental e iniciaram o médio, ou deram por concluída sua formação escolar. Para o ano de 1996, o número de concluintes não foi preciso, mas pela Tabela 7, nota-se que havia, na

8ª série, 3 alunos com 12 anos e 438 com 13 anos, perfazendo 441 alunos com perspectivas de conclusão precoce. Supondo-se aprovação integral, tem-se que cerca de 441 alunos estarão concluindo o ensino fundamental antes dos 14 anos.

**Tabela 7 – Matrícula inicial por série e idade, ensino fundamental
Niterói (RJ) – 1996**

Série	Total	<7	7	8	9	10	11	12	13	14	>14
1ª	8.142	280	2.805	3.421	883	404	143	87	53	33	33
2ª	8.407	1	116	3.049	3.049	1.005	583	322	124	86	72
3ª	8.613	-	-	109	2.631	2.976	1.274	733	431	270	189
4ª	8.948	-	-	-	140	2.528	3.025	1.298	942	542	473
5ª	10.577	-	-	-	28	244	2.386	3.248	1.656	1.370	1.645
6ª	9.182	-	-	-	-	42	184	2.329	2.944	1.672	2.011
7ª	8.852	-	-	-	-	-	2	455	2.311	2.772	3.312
8ª	7.851	-	-	-	-	-	-	3	438	2.392	5.018
Total	70.572	281	2.921	6.579	6.731	7.199	7.597	8.475	8.899	9.137	12.753

Fonte: SEE/RJ.

Com os dados indicados na Tabela 7, relativos à população escolarizável na faixa de 7 a 14 anos, o quantitativo dos que cursam ou já concluíram o ensino fundamental, e dos que freqüentam a CA ou o PE, pode-se construir um quadro demonstrativo, conforme é mostrado na Tabela 8, coluna Niterói. Nesta tabela, a

linha indicando a matrícula no ensino fundamental provém da Tabela 4, as matrículas na CA e no PE provêm das Tabelas 5 e 6, a linha referente ao ensino fundamental concluído é resultado de uma estimativa, e a população tem como fonte o Censo de 1996 do IBGE, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 8 – Demonstrativo de excesso ou escassez de escolaridade na rede de ensino em três municípios do Rio de Janeiro – 1996

Tipo	Niterói	São Gonçalo	Itaboraí
Matriculados no ensino fundamental	70.572	122.487	31.202
(-) Alunos com menos de 7 anos	(281)	(292)	(17)
(-) Alunos com mais de 14 anos	(12.753)	(27.820)	(7.666)
Matriculados CA com mais de 6 anos	4.024	7.556	3.662
Matriculados PE com mais de 6 anos	270	207	150
Ensino fundamental concluído (estimativa)	441	742	23
= Matriculados ou formados: 7-14 anos	62.273	102.880	27.354
População: Censo Demográfico	55.284	117.805	25.516
(-) Ajuste meta de escolaridade (3%)	(1.658)	(3.534)	(765)
= Demanda escolar	53.626	114.271	24.751
= Excesso (escassez) de vagas públicas	8.647	(11.391)	2.603

Fonte: IBGE.

Os resultados referentes a Niterói mostram que, se 97% da população na faixa de 7 a 14 anos freqüentar uma escola, o valor 8.647 indicaria o total de alunos matriculados que não se justificam pelos dados demográficos.

Diante deste resultado surpreendente, foi levantada a hipótese de haver no sistema de ensino em Niterói a participação de alunos provenientes de municípios vizinhos, principalmente São Gonçalo e Itaboraí. Avaliação análoga para estes dois municípios está também inserida na Tabela 8, a partir das mesmas fontes de dados.

Os ajustes na Tabela 8 com respeito à meta de escolaridade exigem um esclarecimento suplementar. Tais ajustes foram fixados em 3% para os três municípios. Tal valor pode não ser considerado desejável em longo prazo, mas, diante dos resultados do Censo Escolar realizado em 1977, pode ser considerado realista, com respeito a Niterói e extremamente otimista no caso de São Gonçalo e Itaboraí. O Censo de 1977, discutido numa das seções do artigo, apontou uma taxa de não-freqüência à escola de

5,78% em Niterói, enquanto para São Gonçalo e Itaboraí estas taxas eram muito superiores, a saber, 12,17% e 22,14% respectivamente.

O Censo Escolar de 1977

Em novembro de 1977, foi realizado um Censo Escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Tal Censo Escolar foi patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e efetivado em moldes equivalentes ao Censo Demográfico Nacional, com visita a todas as residências da área e o preenchimento individual de um formulário pelos adolescentes. Vetter e Carvalho (1983) fazem uma avaliação crítica deste Censo, assim como um histórico dos censos escolares anteriores feitos no País.

A Tabela 9 transcreve, para os três municípios relevantes ao presente estudo, importante informação sobre escolaridade constante da folha 86 do relatório final do referido Censo.

Tabela 9 – Alunos de 7-14 anos na escola e fora da escola em três municípios do Rio de Janeiro

Município	Total	Na escola		Fora da escola					
				Total		S/ escolaridade		Desistentes	
				N	%	N	%	N	%
Niterói	57.076	53.779	94,22	3.297	5,78	1.965	3,44	1.332	2,34
São Gonçalo	105.856	92.976	87,83	12.880	12,17	7.315	6,91	5.565	5,26
Itaboraí	18.136	14.248	78,56	3.888	21,44	2.215	12,21	1.673	9,23

Fonte: Censo Escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 1977.

Os elementos da Tabela 8 são auto-compreensíveis, cabendo esclarecer que os alunos sem escolaridade correspondem aos que ainda não se apresentaram à escola, ou seja, àqueles atrasados para a CA e, dependendo da idade, àqueles condenados a se tornarem futuros

adultos analfabetos. Os desistentes são mais conhecidos como *evadidos do sistema* e correspondem àqueles que freqüentaram a escola, mas a deixaram prematuramente, antes de concluírem o ensino fundamental, ou antes de completarem 14 anos.





Avaliação da localização das escolas

O planejamento da localização de escolas é um problema complexo, especialmente nas grandes regiões metropolitanas do País, que, em passado recente, experimentaram um crescimento demográfico explosivo, promovido pela migração rural e pelas altas taxas de natalidade. Por outro lado, a escassez de recursos tanto econômicos como humanos e a ausência de políticas de priorização da educação prejudicaram o desenvolvimento do sistema público. As conseqüências mais evidentes nas regiões com menores recursos indicam que a evolução da rede pública não acompanhou o desenvolvimento urbano. Em particular, são evidentes tanto a insuficiente oferta global de vagas como a má distribuição espacial das escolas.

Por outro lado, a atual queda dramática das taxas de natalidade, conforme apontado pelo Censo de 1991, deu aos grandes centros urbanos um momento de relativa estabilidade demográfica, o que oferece uma oportunidade propícia para avaliar a distribuição espacial de suas escolas.

A metodologia de avaliação espacial, examinada a seguir, tem sido testada em diversos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, como é mostrado em Pizzolato e Silva (1993, 1997) e Silva e Pizzolato (1996). Em termos bem simples, a metodologia supõe que o aluno busque a escola mais próxima de sua residência, e consiste em diversos passos, começando com a obtenção de mapas do município em estudo, nos quais estejam marcados os setores censitários, tais como definidos pelo IBGE e para os quais estejam disponíveis os dados correspondentes.

Como os setores censitários urbanos indicam pequenas áreas geográficas para o estudo de localização de escolas, tais setores representam uma discretização do espaço urbano, ou seja, pequenos aglomerados distribuídos por todo o município. Tais aglomerados permitem simplificar a distribuição espacial contínua, introduzindo pontos que concentram toda a população do setor. No caso de Niterói, o número de setores ultrapassa 500, o que favorece uma boa descrição da distribuição espacial. Além de concentrar a população, estes pontos oferecem uma maneira aproximada de se definir e medir distâncias.

No passo seguinte, cada escola pública deve ser localizada no mapa, dentro de algum setor censitário, e dois tipos de estudos podem ser realizados. O primeiro consiste em avaliar a localização atual das escolas e o segundo seria uma proposta de localização ideal. No caso de Niterói, por razões que serão analisadas adiante, somente a primeira parte do estudo foi feita, ou seja, a avaliação crítica da localização atual das escolas. Para este estudo, basta dispor do conjunto das escolas devidamente identificado no mapa, tornando-se trivial determinar, para cada setor, qual a escola mais próxima e, portanto, determinar a demanda por escola. A seguir, a comparação entre a demanda de cada escola e sua correspondente capacidade oferece uma estimativa do desequilíbrio existente entre oferta e demanda, que tanto pode ser um excesso ou escassez de vagas.

As Figuras 1, 2, e 3 ilustram o procedimento. A Figura 1 contém uma reprodução de um mapa, com a parte central do município de Niterói, incluindo as ruas centrais e adjacências. O retângulo circunscrito mede, na base e na altura, cerca de 2.800m e 3.100m, respectivamente.



Figura 1 – Mapa da área central – Niterói

Fonte: Guia Quatro Rodas, 1997.

A Figura 2 é um mapa de trabalho com menor nitidez, que representa praticamente a mesma região mostrada na figura anterior, excluídas somente pequenas porções laterais do mapa. Na figura, estão exibidos os contornos dos setores censitários, tais quais definidos pelo IBGE para o Censo de 1980. Para o Censo posterior, de 1991, houve, nesta região, poucas alterações, resultantes de maior densidade populacional, novas construções

habitacionais, novas favelas, etc. Tais modificações no mapa foram feitas à mão, a partir de indicações do IBGE. A Figura 3 incorpora tais alterações de forma a usar os resultados do Censo de 1991. A título de curiosidade, as grandes alterações de zoneamento censitário em Niterói foram observadas no seu segundo distrito, Itaipu, onde se nota um rápido desenvolvimento urbano.



Figura 2 – Setores censitários da zona central – Niterói – Censo 1991

Fonte: Mapa da extinta Fundrem, 1977, atualizado para o Censo de 1991.

A Figura 3 indica visualmente o zoneamento das escolas públicas no centro de Niterói, de acordo com o critério de proximidade. Para as sete escolas atualmente existentes, a figura foi suavemente explodida para melhor entendimento da metodologia. Olhando do norte para o sul da figura, há escolas nos seguintes setores: 10, 9, 33, 50, 62, 601 e 79, e as áreas destacadas indicam a região de abrangência de cada uma das escolas. Assim, a escola no setor 10, C. E. Raul Vidal, de acordo com esse critério, atrairia os escolares que moram no próprio setor 10 e nos setores vizinhos 11, 12, 18, 19, 20 e 24. Como outro exemplo, no extremo sul da Figura 3, Bairro do Ingá, encontra-se no setor 79 o C. E. Aurelino Leal, atrairia, pelo

mesmo critério de proximidade, os escolares que moram nos quatorze setores vizinhos. Trata-se de área intensamente povoada, com forte predominância da classe média.

Certamente, além da menor distância, há outros motivos para atrair um aluno a uma certa escola, especialmente diante da heterogeneidade das unidades da rede. Um dos mais significativos parece ser a existência do 2º segmento do ensino fundamental e do ensino médio na própria escola, como forma de evitar a luta por vagas futuras. Em qualquer hipótese, a distância à escola desempenha um papel fundamental na escolha, conforme demonstrado por Pizzolato e Silva (1993), em estudo realizado em Nova Iguaçu.

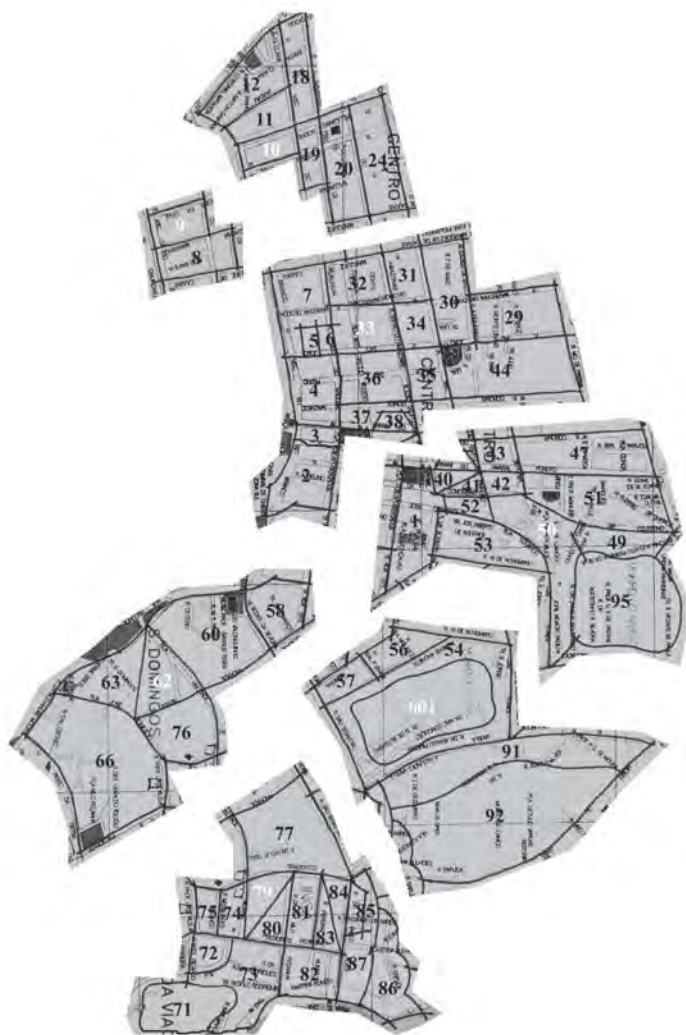


Figura 3 – Localização das sete escolas públicas na região central – Niterói – 1991

Fonte: Adaptação de Pizzolato, Silva e Mizubuti, a partir do mapa da Figura 2.

A avaliação da localização das sete escolas situadas na região central de Niterói pode ser melhor entendida com o auxílio da Tabela 10. Na primeira coluna, encontra-se o nome da escola; na segunda e terceira, estão a identificação do setor censitário e os setores atraídos a esta escola, de acordo com o critério de proximidade. A coluna seguinte indica a matrícula observada no ensino fundamental desta escola, no ano de 1991. A coluna posterior indica a população de 7 a 14 anos, estimada a partir dos dados do IBGE desagregados por setor, do Censo de 1991 e, finalmente, a última coluna indica o excesso ou escassez de vagas, de acordo com o critério de proximidade.

A título de exemplo, a primeira linha da Tabela 10 indica o C. E. Raul Vidal, localizado no setor censitário número 10, ao norte da região indicada nas figuras anteriores. Este colégio possui 1.490 alunos matriculados no ensino fundamental e, pelo critério de proximidade, atenderia aos moradores dos setores 11, 12, 18, 19, 20 e 24, os quais compreendem cerca de 535 alunos. Como conseqüência, haveria um excesso de 955 vagas. De acordo com visita ao local, essa ociosidade de vagas não é observada na prática, seja pela reputação de excelência desse colégio, pela sua singularidade em oferecer todos os níveis de ensino, seja pelo importante contingente, estimado em mais de 30% de alunos de outros municípios, favorecidos pela sua proximidade da rodoviária local.



Tabela 10 – Avaliação da oferta e demanda em escolas públicas da região central de Niterói

Nome da Escola	Setor IBGE	Setores vizinhos	Matrícula no ensino fundamental	População 7-14 anos	Excesso (ou escassez)
C. E. Raul Vidal	10	11, 12, 18, 19, 20, 24	1.490	535	955
I. Conveniado Rotamirim	9	8	38	145	(107)
E. E. Pinto Lima	33	2-7, 29-38, 44	775	1.012	(237)
E. M. Alberto Francisco Torres	50	1, 40-43, 47, 49, 51, 53, 95	298	1.004	(706)
E. E. Prof. Ismael Coutinho	62	58, 60, 63, 66, 76	1.991	760	1.231
E. M. Airton Senna	601	54, 56, 57, 91, 92	153	470	(317)
C. E. Aurelino Leal	79	71-75, 77, 80-85, 87, 89	787	1.721	(934)

Fonte: Pizzolato, Silva e Mizubuti, a partir de dados de população por setor censitário; IBGE 1996 e SEE/RJ.



Conclusões

Diante do exposto, as conclusões mais significativas do presente estudo seriam as seguintes:

1) A metodologia de avaliação da capacidade da rede escolar, explicada numa das seções e ilustrada na Tabela 8, para três municípios, pode ser aplicada com

facilidade a qualquer outro município, notando-se que as informações necessárias estão facilmente disponíveis no IBGE e no Inep/MEC, ou secretarias estaduais de ensino.

2) Estudos de localização de escolas podem ser feitos, conforme foi explicado, com recursos simples, desde que haja mapas disponíveis com os setores censitários marcados e dados demográficos do IBGE. Em diversas áreas metropolitanas, tais mapas podem eventualmente existir, mas a geocodificação de todas as regiões urbanas do País, em execução pelo IBGE, virá facilitar tais estudos.

3) No caso específico de Niterói, a presença significativa de alunos de outros municípios obedece a razões que exigem estudos suplementares, e que poderiam estar entre as seguintes: a) conveniências dos alunos ou de seus pais ou responsáveis; b) maior prestígio das escolas de Niterói e c) inexistência de vagas nos municípios de origem. Avaliação mais precisa da rede exige melhor conhecimento do fluxo de alunos migrantes, ou seja, para quais escolas eles se dirigem, de onde vêm, quais suas motivações, o modo de transporte, os custos em que eles incorrem, etc. A título de exemplo, o C. E. Raul Vidal, como já notado, está em área com excesso de vagas, mas, na prática, não há vagas

ociosas. Pode tratar-se de diferenciação de qualidade, de melhor acessibilidade aos migrantes, etc. Situação análoga ocorre, surpreendentemente, em Itaboraí, onde em estudo recente, mas anterior, Silva (1995) mostrava haver escassez de vagas, além do Censo de 1977, que apontava um elevado contingente de jovens fora da escola (cf. Tabela 9).

4) Levando-se em conta a importante participação da rede particular de ensino no processo educacional de Niterói, especialmente em áreas predominantemente de classe média, como Icaraí, Ingá, São Francisco, Santa Rosa, Itaipu, etc., a atual localização de escolas poderia ser considerada bastante satisfatória. Por essa razão, mais o problema do fluxo de alunos

migrantes, a parte do estudo direcionado à proposta de localização ideal não foi realizada. Naturalmente, se tais segmentos de classe média um dia optarem pelo sistema público, a revisão da rede deverá ser drástica, pois nas citadas regiões há forte escassez de vagas na rede pública. No caso do segundo distrito do município, Itaipu, sua rápida expansão populacional, da ordem de 10% ao ano, recomenda uma avaliação específica. Em futuro muito próximo, a construção de uma ou mais unidades pequenas deverá ser estritamente necessária. Mapas codificados e detalhes complementares podem ser encontrados em Silva (1995).



Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa "Toda criança na escola"*. Brasília, 1997.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. *1º Censo escolar da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro : Seec/RJ, 1977.
- PIZZOLATO, Nelio D., SILVA, Hamilton B. Fraga da. Proposta metodológica de localização de escolas : estudo do caso de Nova Iguaçu. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1-13, 1993.
- _____. The location of public schools : evaluation of practical experiences. *International Transactions in Operations Research*, Oxford, v. 4, n. 1, p. 13-22, 1997.
- RELATÓRIO executivo : convênio UFF/Prefeitura Municipal de Niterói. *Projeto de localização de escolas*. Niterói : Secretaria Extraordinária de Ciência e Tecnologia, 1995.
- SILVA, Guilherme Gomes. *Avaliação gerencial da localização de rede de ensino público de Niterói*. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal Fluminense.
- SILVA, Guilherme Gomes, PIZZOLATO, Nelio D. Avaliação gerencial da localização da rede de ensino público de Niterói. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 129-142, abr./jun. 1996.
- VETTER, David M., CARVALHO, José Carmelo B. Diagnóstico educacional dos municípios periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 148, p. 165-190, set./dez. 1983.

Recebido em 19 de janeiro de 1999.

Nelio D. Pizzolato, Ph.D em *Business Administration* pela Universidade de Carolina do Norte, EUA, é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Satie Mizubuti, doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Geografia da UFF.

Guilherme Gomes da Silva, mestre em Engenharia Civil pela UFF, é consultor de empresas de construção civil em Niterói (RJ).

Abstract

This work has two objectives, both illustrated with schooling data of the municipality of Niterói, State of Rio de Janeiro. Firstly, a methodology is proposed to evaluate the capacity of the public system to offer basic education to all the population in the 7-14 age range. Secondly, the location of the public schools is evaluated in order to identify areas with shortage or excess of school places. The surprising finding of the study was that the enrolled population is larger than the demographic one. The possible explanation would be the migration of students from neighboring municipalities. Regarding school location, the study has identified a few areas in which additional school places would be desirable but emphasized the fact that scarcity would be serious in the districts where the middle classes predominate if such class members would demand the public system rather than the private one.

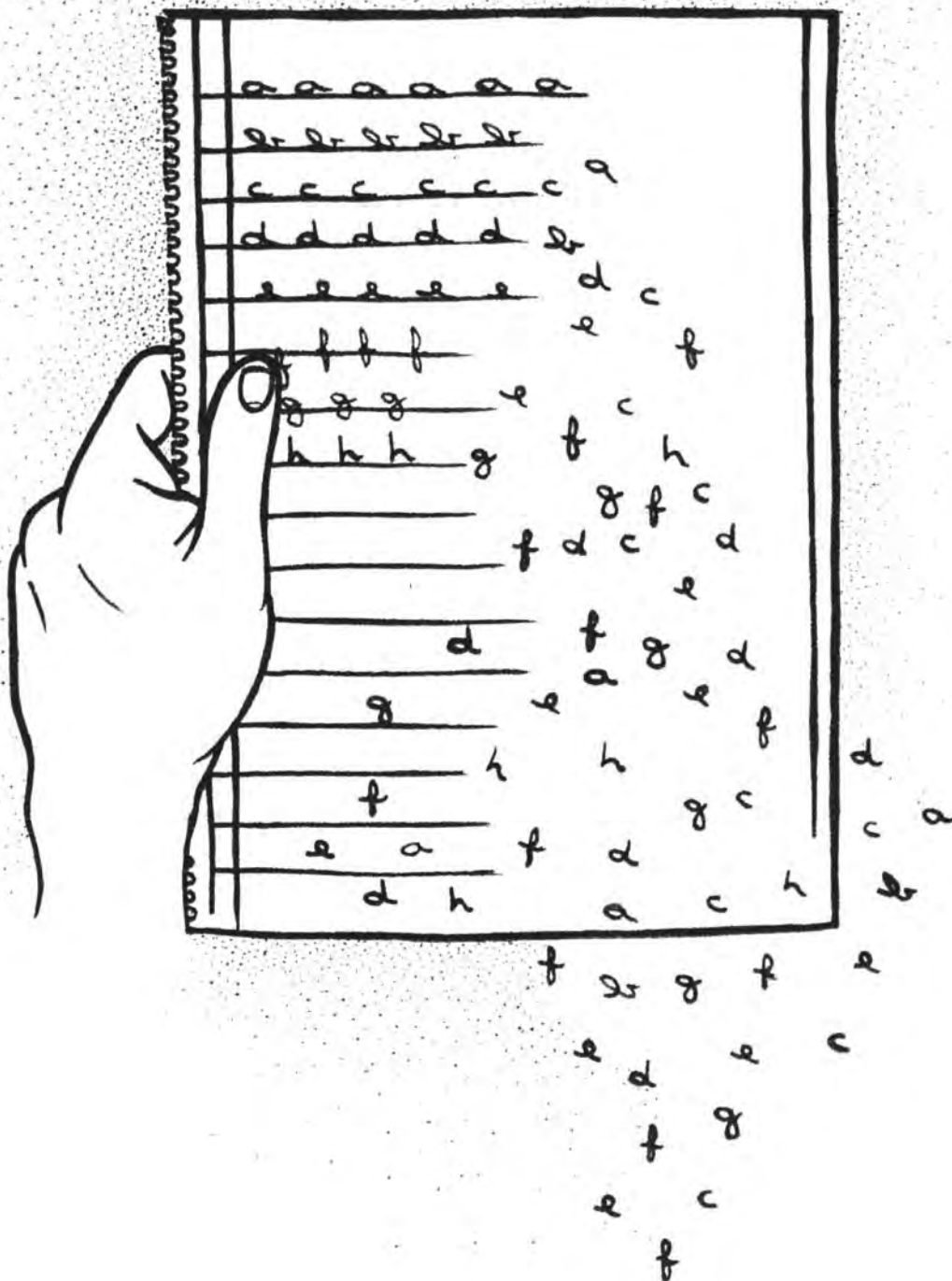
Keywords: school location; capacity of the school system; basic education; school network.



Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE)

Rosilda Arruda
Ferreira
Edna Maria Garcia
da Rocha Pessoa

Palavras-chave: avaliação
educacional; educação
municipal.



Divulga os resultados do trabalho realizado pela Secretaria de Educação do Município de Camaragibe (PE), no sentido de diagnosticar o perfil educacional do município, buscando subsidiar políticas públicas para a educação, a partir de uma intervenção mais qualificada. Apresenta os resultados do Censo Educacional realizado com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no ano de 1997.

Introdução

Afirma-se que vivemos atualmente na era do conhecimento. Neste período histórico, o acesso à informação torna-se aspecto fundamental para a formação da cidadania e da constituição de sujeitos históricos participantes das decisões e conquistas coletivas.

A Secretaria de Educação do Município de Camaragibe (PE), envolvida no debate atual sobre essa problemática, realizou, durante o ano de 1997, o Censo Educacional do município, buscando privilegiar ações que favoreçam a produção do conhecimento sobre a rede pública de ensino e divulgá-las como importante subsídio para a definição de políticas educacionais e de estratégias para promover mudanças efetivas.

O objetivo central deste texto é, portanto, divulgar os resultados do trabalho realizado pela Secretaria de Educação do Município de Camaragibe, no sentido de conhecer o perfil educacional do município, buscando consolidar uma intervenção nos problemas de forma mais qualificada.

¹ Fonte: Secretaria de Planejamento (Seplan) de Camaragibe (PE) – Regionalização Administrativa, jan. 1998.

Entendendo que a educação é uma das exigências fundamentais para elevar o homem à condição de cidadão, contribuindo para que ele conheça melhor os seus direitos e estratégias para concretizá-los, este investimento constitui momento significativo dessa construção.

Assim, para que a escola possa assumir a função social que dela esperamos, faz-se necessário reconstruí-la segundo uma nova orientação e uma nova prática. É preciso compreender a fundo os seus problemas e identificar suas falhas, entraves e conquistas a partir de sua prática cotidiana.

Para construir essa nova escola que queremos, o Censo Educacional se constitui uma ação prévia e um instrumento importante para a elaboração do diagnóstico concreto da situação educacional, que precisa ser conhecida para poder ser transformada.

Conhecendo o município de Camaragibe¹

Camaragibe é um município novo, tendo sido emancipado de São Lourenço da Mata em 14 de maio de 1982. Sua área foi uma das primeiras a serem ocupadas pelos portugueses para a produção de açúcar no Estado de Pernambuco no século 16.

A origem da cidade vem dos antigos engenhos de açúcar de Pernambuco. O Engenho Camaragibe foi fundado em 1549 e era um dos mais prósperos da Região até a invasão holandesa, em 1630.

Em 1891, a propriedade foi vendida à Companhia Industrial Pernambucana (Ciper), que desenvolveu um programa social para seus operários através da construção de uma vila operária, a primeira do gênero na América Latina. A vila chegou a contar com 400 casas, quatro escolas, farmácias, capela e até cinema, além de uma cooperativa. Os 1.600 operários da empresa formaram a primeira comunidade do município, sendo a Vila da Fábrica o primeiro núcleo urbano da região.

O território de Camaragibe corresponde a uma área de 52,9 km² e é totalmente urbano, não possuindo área rural. Integra a Região Metropolitana de Recife (RMR), capital de Pernambuco, e fica localizado a 16 km da capital do Estado.

De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), a população do município em 1996 era de 111.945 habitantes. Segundo avaliações da Fundação de Desenvolvimento Municipal (Fidem), o município projeta uma taxa de crescimento de 1,41% a.a. para o período de 1991-2000, caracterizando-o como um município de evolução populacional acima da média da RMR.

A economia do município apóia-se fundamentalmente no comércio e nos serviços, representando, respectivamente, 69% e 28% do total dos empreendimentos da cidade e caracterizando a vocação para o setor terciário. O setor industrial representa apenas 3% da totalidade das empresas no município.

Em relação à infra-estrutura, o município apresenta grande carência e dificuldades no atendimento às necessidades da população, sendo os principais problemas identificados nas áreas de esgotamento sanitário, drenagem, abastecimento de água e coleta de lixo, o que o aproxima do perfil de grande parte dos municípios brasileiros.

No setor educacional, o atendimento ainda não está sendo plenamente realizado. O número de estabelecimentos de ensino público e privado é distribuído da seguinte maneira: 26 escolas municipais, 19 escolas estaduais e 73 escolas particulares, sendo 53 delas formalizadas.

Dados da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Pernambuco, com relação ao ano de 1993, indicam que as vagas escolares estão distribuídas da seguinte maneira: 62,8% são da rede estadual, 19,7%, da rede municipal e 17,5%, da rede particular. Segundo o IBGE, em 1991, 72,6% da população de Camaragibe era alfabetizada.

Com o intuito de atualizar e aprofundar essas informações relevantes para identificar o perfil da educação no município e para a definição de sua política educacional para o quadriênio 1997-2000, foi realizado, em 1997, pela Secretaria Municipal de Educação e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o 1º Censo Educacional.

Inicialmente, o Censo Educacional trabalhou com um enfoque quantitativo da realidade educacional, a partir de um tratamento estatístico dos dados. Em seguida, para aprofundar a leitura desses dados, buscou-se tratá-los segundo uma ótica mais qualitativa, tomando por base o conhecimento do cotidiano da rede, bem como a produção científica do campo educacional produzida nos últimos anos no Brasil. Assim, a leitura dos dados estatísticos é feita a partir de inferências que procuram apontar, por um lado, as causas dos problemas detectados e, por outro, perspectivas e caminhos para a sua superação.

A seguir, são apresentados os resultados mais relevantes, resgatados através das análises e definidos em função de sua importância para a consolidação de políticas sociais específicas.

A educação no município de Camaragibe

Segundo o Censo do IBGE (1996), o município de Camaragibe tem uma população de 111.945 habitantes. Deste total, 46.197 são crianças, jovens e adolescentes de 0 a 19 anos, que apresentam o seguinte perfil quanto ao acesso à educação (Tabela 1).

Tabela 1 – População residente no município, segundo idade e acesso à escola Camaragibe (PE)

Idade	Estuda	Não estuda	Total
0 a 3	1.075	6.589	7.664
4 a 6	4.776	1.717	6.493
7 a 10	8.871	525	9.396
11 a 14	8.994	636	9.630
15 a 19	9.275	3.739	13.014
Total	32.991	13.206	46.197

Fonte: Censo do IBGE/1996.

Entre estes segmentos, a rede pública de ensino do município de Camaragibe tem concentrado seus esforços, prioritariamente, no atendimento ao ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para tanto, conta com 26 escolas, distribuídas em cinco regiões administrativas, funcionando, na sua maioria, em quatro turnos.

O reconhecimento da responsabilidade do município no atendimento escolar

de sua população, principalmente no nível do ensino fundamental, tem se manifestado através dos esforços realizados para atender, de forma satisfatória, às demandas por matrícula. Apesar de ainda não ter atingido os níveis desejados, garantindo que todas as crianças estejam na escola, a matrícula final da rede tem apresentado, nos últimos três anos, um crescimento regular, conforme pode-se observar a partir dos dados comparativos entre os anos de 1993 a 1998 apresentados no Gráfico 1.

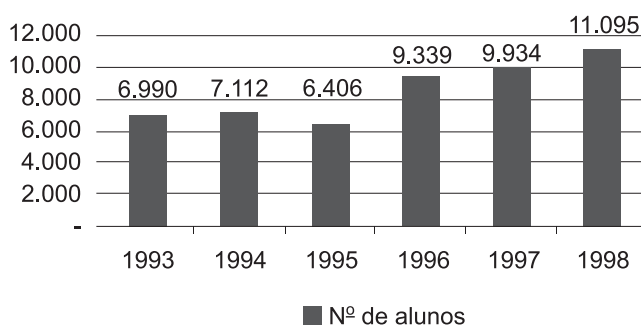


Gráfico 1 – Evolução da matrícula final da rede municipal – Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Com relação ao total do atendimento escolar oferecido no âmbito específico da rede municipal no ano de 1998, foram matriculados 11.095 alunos. Destes, 7.983 (72%) estão matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª), e 170 cursam as últimas séries desse nível de ensino (5ª a 8ª). Os 2.942 alunos restantes estão distribuídos entre a educação infantil e a educação de adultos. Isto demonstra a afirmação anterior quanto à prioridade dada pelo município para responder a médio prazo pela totalidade dos alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, ação que vem sendo concretizada a partir da articulação com o sistema de ensino público estadual.

Pode-se perceber, a partir dos dados apresentados, que, se no ano de 1994 a taxa de matrícula cresceu apenas 1,7% com relação ao ano anterior, e em 1995 apresentou um índice de menos de 10%, com relação a 1994, no ano de 1996, a taxa de crescimento de matrícula elevou-se para 31,4%; em 1997, para 6%; e em 1998, para 12%.

O crescimento constante, apesar de diferenciado, apresentado nos últimos três anos se deve, certamente, a três fatores principais:

1. As definições legais colocadas no âmbito da nova LDB quanto à responsabilidade dos municípios para promover, prioritariamente, o ensino fundamental, criar e gerir, com autonomia, seus sistemas de ensino;

2. A matrícula nucleada que se realiza juntamente com a Secretaria de Educação do Estado, quando se busca definir responsabilidades e atuar de forma articulada no atendimento aos diversos níveis de ensino;

3. As demandas cada vez maiores da população.

Apesar dos aspectos positivos inerentes a este crescimento, os resultados apresentados pela rede de ensino, principalmente no que se refere aos índices de reprovação e abandono nas séries iniciais do ensino fundamental, indicam que ao crescimento quantitativo não correspondeu, nos últimos anos, uma melhoria da qualidade do atendimento aos alunos, conforme se pode observar no Gráfico 2.

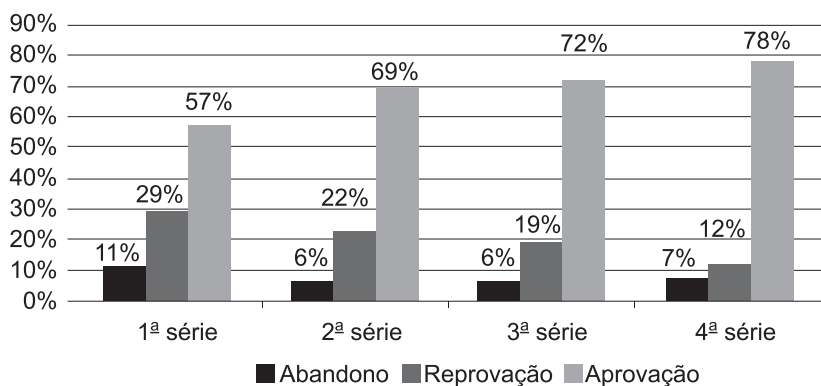


Gráfico 2 – Resultados escolares da rede municipal de Camaragibe, nas séries iniciais do ensino fundamental

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Diante desse quadro em que o fracasso escolar ainda é significativo, a Secretaria Municipal de Educação vem procurando desenvolver ações que possam superar essa situação. Entre estas ações, podemos destacar: o trabalho de qualificação permanente do professorado através de capacitações regulares; a diminuição de escolas com turnos intermediários; a contratação de novos professores; o acompanhamento dos alunos reprovados nas primeiras séries do ensino fundamental, séries com maior índice de reprovação (Gráfico 2), através do Programa de Agentes Comunitários de Educação

(Pace) e do Programa de Aceleração da Aprendizagem, entre outros.

A seguir, são apresentados os dados mais significativos sobre a situação educacional do município, coletados no ano de 1997 pelo 1º Censo Educacional, os quais serão apresentados destacando-se os aspectos relacionados com o ensino fundamental e considerando duas referências principais: o município como um todo e as cinco regiões administrativas.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição da população escolar total do município, a partir das modalidades de ensino que frequenta.

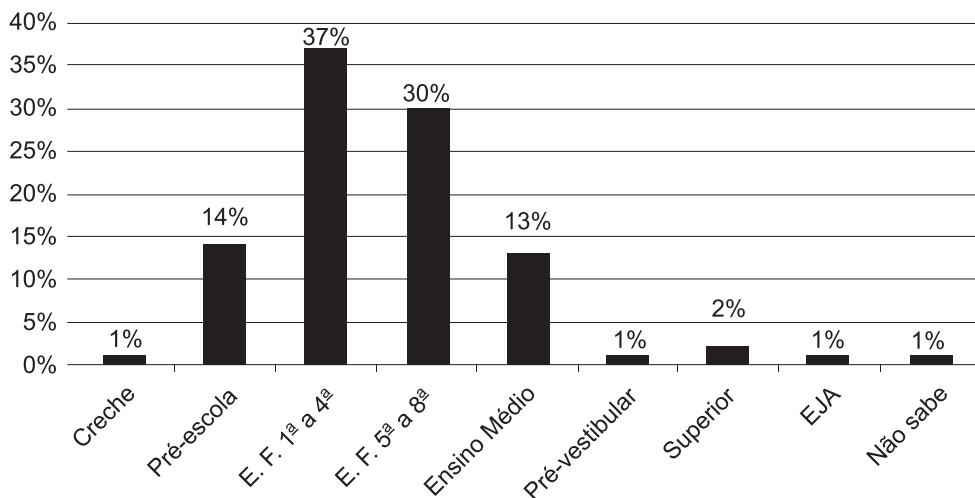


Gráfico 3 – População do município que estuda segundo as modalidades de ensino – Camaragibe (PE), 1997

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Pode-se perceber que a grande parte da população escolar do município estuda nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª), que estão sob a responsabilidade maior de atendimento do município.

O Gráfico 4 mostra os dados relativos à taxa de atendimento por grupo de idades.

Observando o Gráfico 4, pode-se perceber que o município vem cumprindo satisfatoriamente a sua tarefa quanto ao atendimento escolar, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, apresentando taxas bastante positivas na faixa etária dos 7 aos 10 anos (94%).

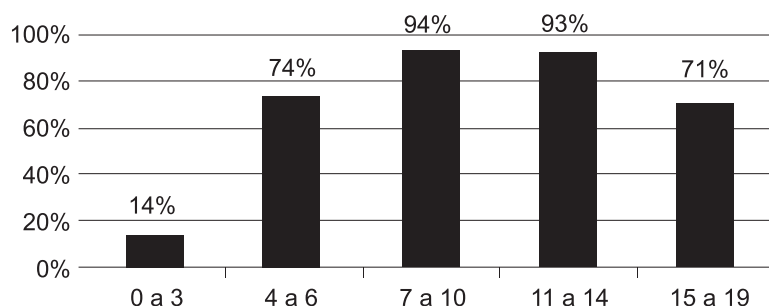


Gráfico 4 – Taxa de atendimento por grupo de idades – Camaragibe (PE), 1997

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

No que se refere às *regiões administrativas*, os dados relativos à taxa de atendimento da população na faixa etária de 0 a 19 anos revelam algumas diferenças

entre as regiões que precisam ser consideradas no processo de atendimento escolar da população, como podemos observar no Gráfico 5.

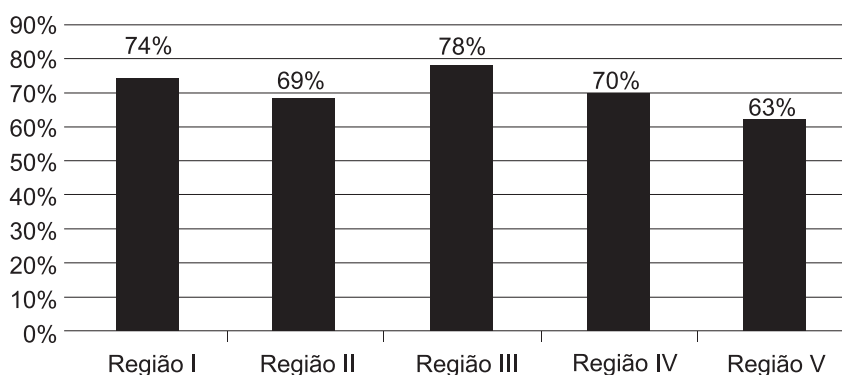


Gráfico 5 – Taxa de atendimento das regiões administrativas – Camaragibe (PE) alunos na faixa etária de 0 a 19 anos

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Ao se destacar, nas regiões administrativas, os dados relativos à taxa de atendimento segundo os grupos de idade de 7 a 10 e de 11 a 14 anos, que incluem, basicamente, o ensino fundamental, como mostra o Gráfico 6, pode-se perceber que a diferença em relação à taxa de atendimento geral das Regiões é bastante

significativa, o que reforça a importância do papel da rede municipal de ensino no atendimento escolar da população.

Um aspecto que precisa ser destacado quanto às taxas de atendimento apresentadas nas diversas regiões é aquele relativo à Região V, que apresenta a menor taxa. A partir de algumas observações e

informações, supõe-se que este dado esteja relacionado com o fato de esta Região apresentar um isolamento geográfico significativo, do ponto de vista produtivo e administrativo, e com o processo de urbanização bem mais recente em relação às outras regiões. Além disso, verificou-se que o atendimento escolar na Região V, apesar de ser capaz de responder quantitativamente à demanda, não o faz

qualitativamente, porque a maioria da população escolar está concentrada em duas grandes escolas, uma municipal e outra estadual, situadas em locais distantes.

Outro aspecto importante a ser observado nos dados coletados através do Censo está relacionado com o acesso da população à escola. Os Gráficos 7 e 8 tratam desse aspecto.

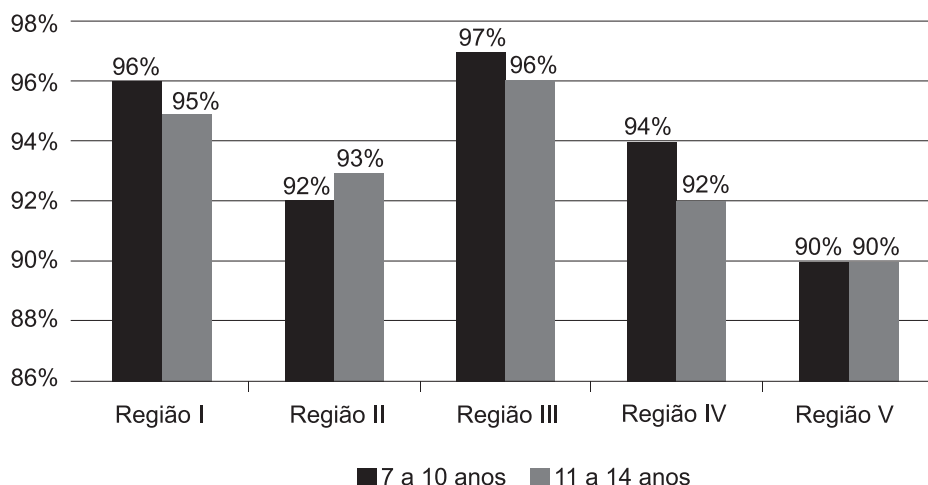


Gráfico 6 – Taxa de atendimento do ensino fundamental por região – Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

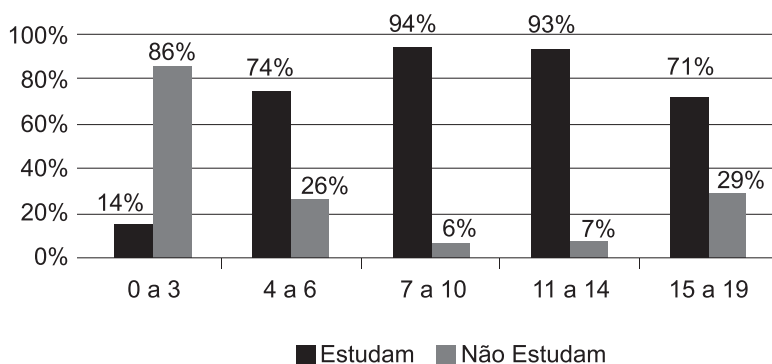


Gráfico 7 – Acesso da população à escola, segundo os grupos de idades no município de Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Os dados apresentados nos Gráficos 7 e 8, apesar de indicarem índices bastante positivos quanto ao acesso da população à escola, principalmente quanto ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), não revelam por si só o que significa esse acesso em relação

aos níveis de progressão entre as séries. Dados acerca da adequação entre a série e a idade dos alunos, conforme apresentados nos Gráficos 9 a 12, procuram dar indicadores sobre esta problemática, como se pode observar.

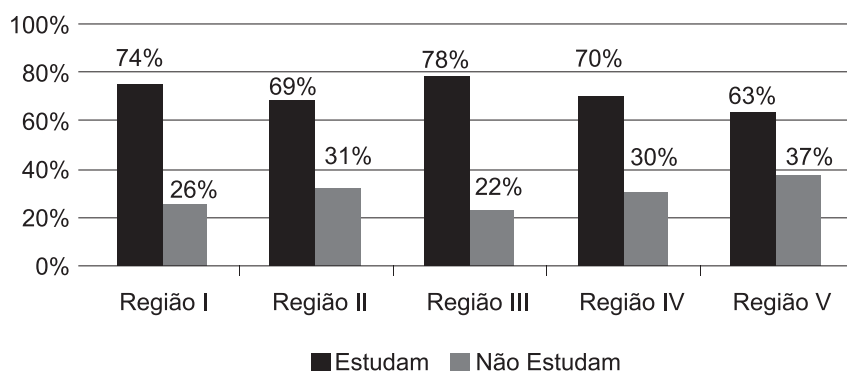


Gráfico 8 – Acesso da população à escola, segundo as regiões – Camaragibe (PE) – alunos na faixa etária de 0 a 19 anos

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

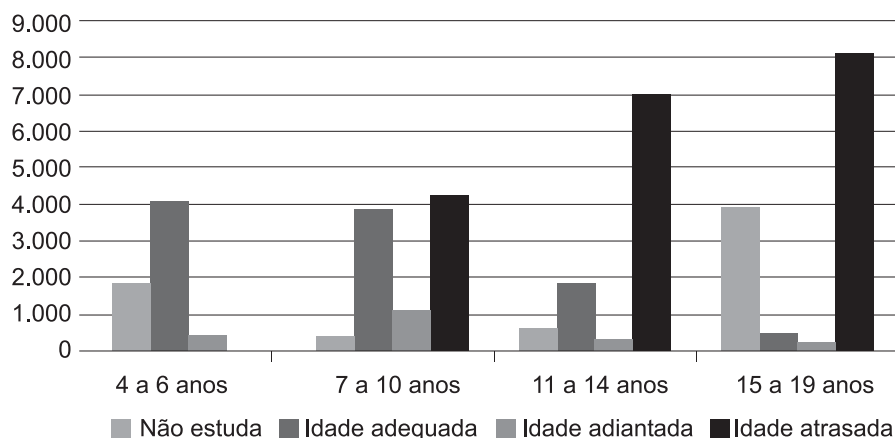


Gráfico 9 – Situação educacional, segundo grupos de idades no município de Camaragibe (PE) – 1997

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

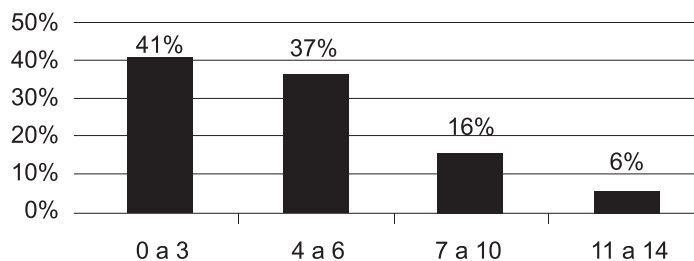


Gráfico 10 – Adequação série/idade, segundo os grupos de idades no município de Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

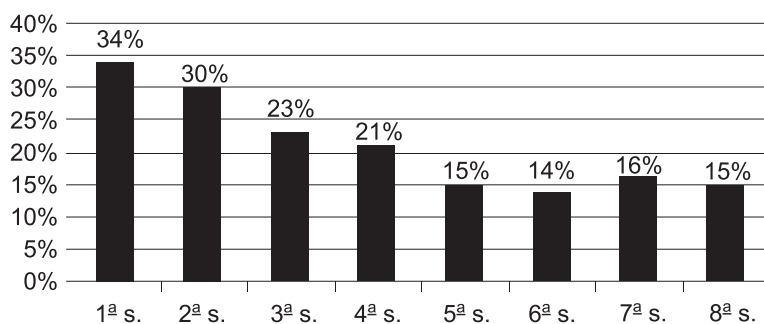


Gráfico 11 – Adequação série/idade, segundo as séries do ensino fundamental Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

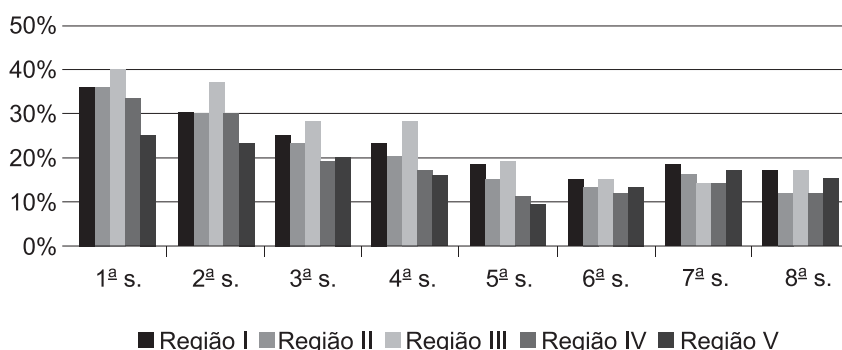


Gráfico 12 – Adequação série/idade nas séries do ensino fundamental, nas regiões administrativas – Camaragibe (PE)

Fonte: Secretaria de Educação de Camaragibe – Censo Educacional/1997.

Os dados referentes ao ensino fundamental, revelam que, apesar de a quase totalidade das crianças e adolescentes do município estarem freqüentando a escola, este atendimento não tem se revelado eficiente, uma vez que a adequação entre a idade e a série dos alunos tem apresentado índices muito baixos. Isto significa que os alunos, em grande parte, estão fora da faixa etária adequada em relação às séries em que se encontram.

Esta situação pode estar relacionada com diversos fatores, destacando-se, entre eles, o problema da repetência, que materializa concretamente a dificuldade que a escola pública tem tido para construir e divulgar o saber de forma não-excludente.

Conclusão

O Censo Educacional realizado em Camaragibe, em 1997, cujos resultados mais significativos foram apresentados neste documento, evidencia aspectos da educação brasileira que há vários anos vêm sendo denunciados em diversas instâncias da sociedade. Este é um quadro do qual não podemos fugir. Não podemos e não devemos supor, no entanto, que a persistência de tais problemas indiquem a impossibilidade de sua superação.

Os resultados aqui apresentados deixam claro que não adianta apenas manter a criança e o adolescente na escola, mas é fundamental que a sua permanência seja marcada por uma

trajetória de sucesso e não de fracasso. Para isso, é preciso que se identifiquem as causas que levam ao fracasso e se invista em alternativas para superá-lo.

Esperamos que este texto seja utilizado como um instrumento a mais nas instâncias de discussão em que se aborda a problemática educacional.

Recebido em 23 de junho de 1999.

Rosilda Arruda Ferreira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Edna Maria da Rocha Pessoa, especialista em Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, é secretária de educação do município de Camaragibe (PE).

Abstract

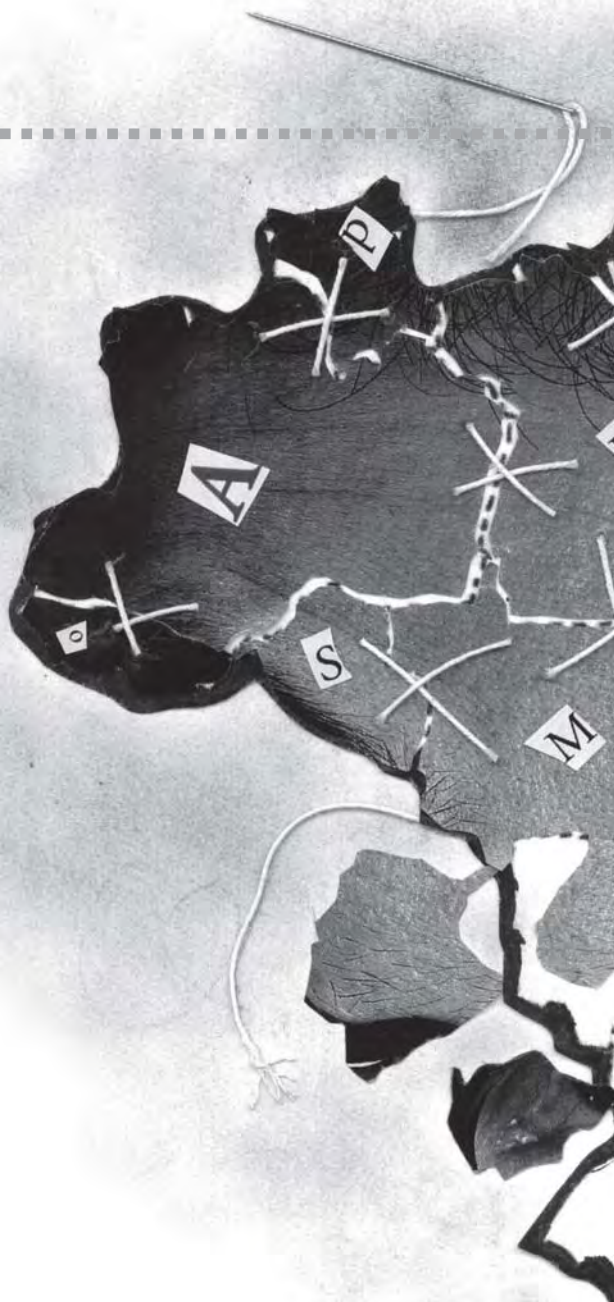
The central goal of this article is to present the results of the work carried out by the Camaragibe's Office for Education, in order to diagnose the educational profile of this municipality. It also tries to provide educational public politics from the point of view of a more qualified intervention. In conclusion, the article brings upon the results of the educational census carried out by Unicef in 1997.

Keywords: evaluation of education; city education.

Em busca do *Tesouro brasileiro de educação*

O Brasil é o maior produtor de informações educacionais do continente sul-americano. Existem, pelo menos, 536 fundações, organizações não-governamentais e instituições de pesquisas educacionais atuando reconhecidamente na área, em toda a América Latina e nos países de língua portuguesa. Desse total, 446 instituições são brasileiras. A maioria delas surgiu entre os anos 60 e 70, mas algumas são tão antigas quanto o Instituto Presbiteriano Mackenzie, localizado em São Paulo, criado em 1870. Outras são tão recentes quanto o Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria (RS), criado em 1998. Entretanto, por ser extremamente complexa a tarefa de realizar um levantamento exato da produção de informações educacionais no País, a posição brasileira pode ser questionada.

Essa dificuldade existe porque até hoje não foi estabelecida uma rotina de procedimentos para indexar documentos impressos, audiovisuais e eletrônicos na área de educação. As diferentes políticas de organização de bibliotecas das universidades, ou mesmo de bibliotecas centrais, resultou em formas diversificadas de disponibilização de acervos. Muitos deles estão reunidos, independentemente do tipo de curso, em leques de áreas temáticas que extrapolam os domínios específicos e afins da Educação. Em outras palavras, as bibliotecas, de norte a sul do País, utilizam sistemas diferentes, que não falam entre si, o que dificulta o levantamento numérico e praticamente imobiliza o esforço para a avaliação da qualidade desses estudos e informações educacionais. O País precisa de um *Tesouro brasileiro de educação*.





Diante desse contexto, o Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped)¹ organizou um grupo de trabalho para estudar o uso e a difusão de instrumentos de indexação educacional. Foram definidas como instituições participantes do grupo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Ação Educativa e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que atuou como representante do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Antes de apresentar um plano definitivo, o grupo considerou necessário conhecer a realidade dos profissionais bibliotecários na área educacional.

Como já existem vários trabalhos desenvolvidos com relação ao Mercosul e tentativas de uma maior integração e colaboração com a América Latina e países de língua portuguesa em outros continentes, definiu-se por uma análise ampla da realidade das bibliotecas e centros de documentação voltados à Educação, dentro desse limite geográfico ou de língua. Foi iniciada, então, uma pesquisa dos centros difusores de informação educacional na América Latina e nos países de língua portuguesa.

O Perfil dos sistemas de indexação de documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de língua portuguesa, concluído em 1999, sob a coordenação de Maria da Graça Camargo Vieira, bibliotecária-chefe da Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas (FCC), foi o primeiro passo para uma avaliação do que se usa e como se opera essa indexação.

As cinco formas predominantes de indexação, com divisão equilibrada de uso, são: *tesauro*, vocabulário controlado, palavra-chave, catalogação na fonte e cabeçalho de assunto.

Outro dado da pesquisa indica que um mesmo indexador utiliza sistemas de classificação tradicionais (Classificação Decimal de Dewey – CDD ou Classificação Decimal Universal – CDU) e tantos instrumentos quanto necessários para a indexação, havendo uma grande tendência de uso das fontes internacionais. Essa mistura de formas gera um trabalho mais lento e cuidadoso no controle de linguagens, levando o indexador a ter mais dificuldade de encontrar termos específicos ou de qualidade, para a localização do documento.

¹ Maiores informações sobre o Comped podem ser obtidas no endereço <http://www.inep.gov.br/comped>

Merece, ainda, destaque na pesquisa o dado sobre a atenção das diferentes bibliotecas e centros de documentação quanto à divulgação por meio de publicações, uma vez que 57% afirmaram ter algum tipo de publicação. Além da diversidade de instrumentos e publicações, a pesquisa permitiu identificar um meio capaz de promover a integração dos sistemas e métodos: a Internet. Das instituições pesquisadas, 81% possuem acesso à Web, embora apenas 31% a utilizem para disponibilização de informações gerais ou bibliográficas na rede.

Na pesquisa, também foi solicitada a cooperação dos profissionais para a priorização dos passos para a possível elaboração de um sistema comum de indexação. A primeira das prioridades apontadas é a criação de um Comitê de Coleta, seguida da implantação de um banco de dados interinstitucional. A terceira fase seria a de um fórum permanente de debates entre indexadores. A quarta e última etapa seria a publicação de um *Tesouro* brasileiro.

Os profissionais da área deixaram clara a preocupação em obter um instrumento consistente e atualizado para o trabalho de indexação, capaz de evitar problemas para o usuário chegar ao documento específico. Isso exigiria um intercâmbio de informações e experiências entre os profissionais, para garantir ao produto características comuns, e um mesmo raciocínio para as solicitações

de pesquisa nos diferentes pontos do País, via Internet ou correspondência.

De acordo com a pesquisa, a divulgação de um instrumento sem uma prévia e ampla discussão dos envolvidos, aberto a colaborações regionais e institucionais, apresenta um grave risco: consumir esforços e recursos em vão. Um *tesauro* "pré-fabricado", sem apoio coletivo, não passaria de mais um instrumento entre os cinco já largamente utilizados.

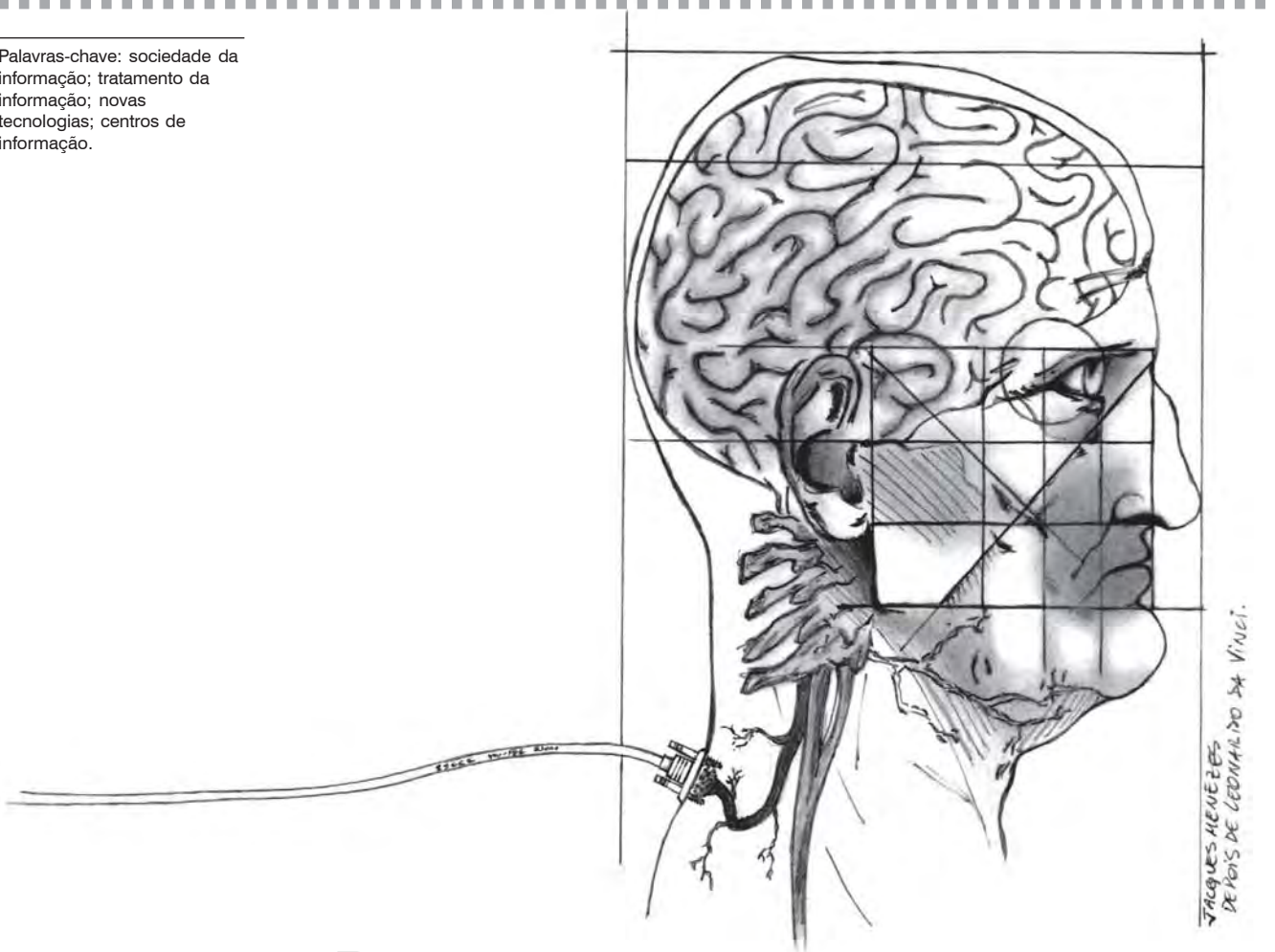
Desse modo, o grupo de trabalho do Comped identificou a necessidade imediata da implantação de um banco de dados interinstitucional, com análise de descritores, mediante um fórum de debates, no qual todos possam expor suas opiniões e sugerir possíveis mudanças no sistema comum de indexação já elaborado. A versão bilíngüe do instrumento, além de garantir um caráter efetivamente global e democrático à discussão dos profissionais envolvidos, é fundamental para que o instrumento conquiste reconhecimento internacional.

Por fim, esse levantamento mostra que os profissionais bibliotecários estão dispostos a colaborar para a definição de uma forma de indexação comum. O caminho para o *Tesouro brasileiro de educação* está delineado para que ele seja um instrumento acessível para a pesquisa e útil para a integração do ensino, de norte a sul do País.



A política de disseminação informacional do Inep

Palavras-chave: sociedade da informação; tratamento da informação; novas tecnologias; centros de informação.



Diante dos imperativos impostos pela sociedade do conhecimento, faz-se necessário que os centros de informação deixem de ter o papel de repositórios da informação, para se tornarem intermediários do novo modelo informacional estatal, caracterizado pelo uso de tecnologias de informação (TI). Nessa perspectiva, a nova política

informacional do Inep fundamenta-se nos conceitos de interatividade, integração, segmentação, customização, ontologias e inteligência artificial, para o tratamento, armazenamento e disseminação das informações educacionais, visando maximizar a satisfação do usuário.

Sociedade do conhecimento e disseminação da informação educacional

A valorização do conhecimento, como recurso estratégico para o desenvolvimento socioeconômico e político, torna-se um imperativo a todas as nações no século 21. Nessa perspectiva, a sociedade da informação caracteriza-se pelo uso intensivo de tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informações, o que impõe a necessidade de aquisição permanente de conhecimentos e competências, influenciando, sobretudo, na organização das relações de trabalho, na gestão do tempo e do espaço, na ampliação e intensificação das diversidades culturais.

Assim, é fundamental que o Estado amplie sua dimensão informacional, visando à prevenção da exclusão digital e do aprofundamento das desigualdades sociais. Dessa maneira, o poder estatal transforma-se em promotor das oportunidades de participação social no processo democrático. Para tanto, é necessário que o Estado promova a universalização do acesso aos serviços de informação ao cidadão, a transparência das suas ações, a integração de redes e o alto desempenho de seus sistemas. Esse conjunto de medidas e ações coordenadas possibilitará o aumento da capacidade governativa (entendida como ação do Estado na formulação e implementação de políticas públicas) e o efetivo acesso à cidadania.

A construção de um modelo informacional estatal, nesse contexto, expressa uma estratégia pela qual o poder público faz uso de novas tecnologias, para oferecer à sociedade melhores condições de acesso ao arcabouço informacional constituído.

A partir desse referencial, os centros de informação e documentação deixam de ter o papel de repositórios de informação, para se tornarem intermediários do modelo informacional estatal. Isso significa que a informação deve ser tratada, armazenada e processada, com vistas à sua adaptação tecnológica para a viabilização do amplo acesso, levando-se em consideração os objetivos institucionais dos centros de informação. Essa estratégia deve, ainda, refletir o nível de profundidade da informação requerida pelo usuário. Dessa forma, o conteúdo da informação será o meio e o fim da gestão do conhecimento, como o fator crítico para a disseminação de informações educacionais.

Nesse novo contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), transformado em autarquia federal pela Lei nº 9.448, de 14 de fevereiro de 1997, tem como objetivo articular ações na área educacional, através da catalisação e do tratamento de informações de bases primária e secundária, permitindo aos agentes decisórios, aos sistemas de ensino e à sociedade o acesso a dados confiáveis sobre a extensão e a qualidade do ensino ministrado no País.

Para a consecução desse objetivo, a estrutura do Inep concentra as funções básicas de produção de informações primárias, a partir de avaliações e censos sobre os diversos níveis de ensino, e as atividades de articulação e disseminação de informações produzidas por outras fontes, nacionais e internacionais.

O responsável pelo planejamento e execução da política de disseminação educacional, no âmbito do Inep, é a Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais (DDIE), que busca adequar as informações aos diferentes perfis de usuários. Além disso, a DDIE, mediante o Programa de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, elabora, implementa e avalia mecanismos que possibilitem ao Inep ser um centro aglutinador e difusor de informações.

Como parte da reestruturação institucional do Inep, e acompanhando a evolução do uso de recursos tecnológicos, teve início, em julho de 1997, o referido Programa, cujo principal agente executor é o Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

No momento da reformulação do Cibec, grande parte dos acervos cadastrais, estatísticos, históricos, arquivísticos e bibliográficos, na área educacional, era desconhecida ou encontrava-se dispersa pelo território nacional. Com o Programa, esses problemas são minimizados, tornando as informações acessíveis a administradores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e ao público em geral.

A reestruturação do Cibec permitiu a ampliação de seus serviços e produtos, e criou condições de atendimento local e remoto, por meio de equipamentos multimídia, para o acesso individualizado; de uma equipe multidisciplinar de facilitadores; e de um programa de treinamento para a utilização de seus produtos.

O Cibec tem como objetivo disseminar informações primárias, produzidas pelo Inep; secundárias, fornecidas por instituições educacionais; públicas e privadas; e terciárias, que são informações primárias e secundárias acrescidas de tratamento (agregação de valor). A disseminação dessas informações está atrelada aos princípios de democratização e transparência das ações governamentais e à busca da melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, o Cibec atua como agente "publicizador" dos conteúdos informacionais, condição fundamental para a socialização e a validação do conhecimento. Portanto, uma das características principais do Centro é a gratuidade de seus produtos e serviços.

O Cibec tem um caráter dinâmico em relação a suas ações, que se baseia em avaliações constantes da qualidade do atendimento, dos serviços e produtos oferecidos, bem como da informação em si e do acompanhamento da evolução tecnológica na área. Desse modo, novos produtos estão, permanentemente, sendo desenvolvidos e disseminados, para responder aos imperativos da diversidade dos veículos de disseminação e das demandas dos usuários. As atividades de disseminação são realizadas, primordialmente, pelo uso intensivo de protocolos de comunicação.

Desde sua reinauguração, em 1998, o Cibec efetivou a implementação e a consolidação de produtos e rotinas de disseminação informacional. Realizada essa etapa, faz-se necessária a reorientação da

política de informação do Cibec, com o intuito de implementar a transição de um centro de informações de caráter convencional para um centro digital de informações, de caráter dinâmico. Desse modo, a partir de 2001, o Cibec enfatizará o tratamento integrado e intensivo dos conteúdos educacionais veiculados e a ampliação da sua relação com os usuários e parceiros.

Para concretizar essas ações, o Cibec utilizará novas tecnologias, conceitos e procedimentos de informática e na gestão da informação. Destacam-se, nesse contexto, as noções de integração, interatividade, segmentação, customização, ontologia e inteligência artificial, no tratamento, armazenamento e disseminação de informações.

Esses instrumentos servirão também para a elaboração de avaliações gerenciais e institucionais, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoamento contínuo das ações implementadas, para a melhoria da qualidade do atendimento ao usuário.

Perspectivas de uma política de informação

A nova política de informação do Cibec parte dos conceitos de interatividade, enquanto relação entre os agentes do processo de comunicação (o usuário e o agente difusor da informação), e da integração de suas respectivas bases de dados. Compõem, ainda, dos princípios norteadores dessa política, a segmentação, que é o agrupamento por áreas de interesse dos usuários, possibilitando a formação de comunidades informacionais, e a customização, entendida como a divulgação personalizada de produtos e ações.

As ações do Cibec têm como substrato comum a constituição de um cadastro dinâmico, no qual possam ser filtrados perfis de acordo com a área de interesse dos usuários, objetivando a disseminação seletiva de informações, de maneira personalizada. O conjunto informacional do Cibec é constituído, também, por um banco de informações de domínio público e de livre acesso, composto por informações sobre legislação, dados estatísticos e documentais e cadastros diversos.

Associada ao conjunto informacional do Cibec, encontra-se a implementação do conceito de *agente intermediário da informação*,

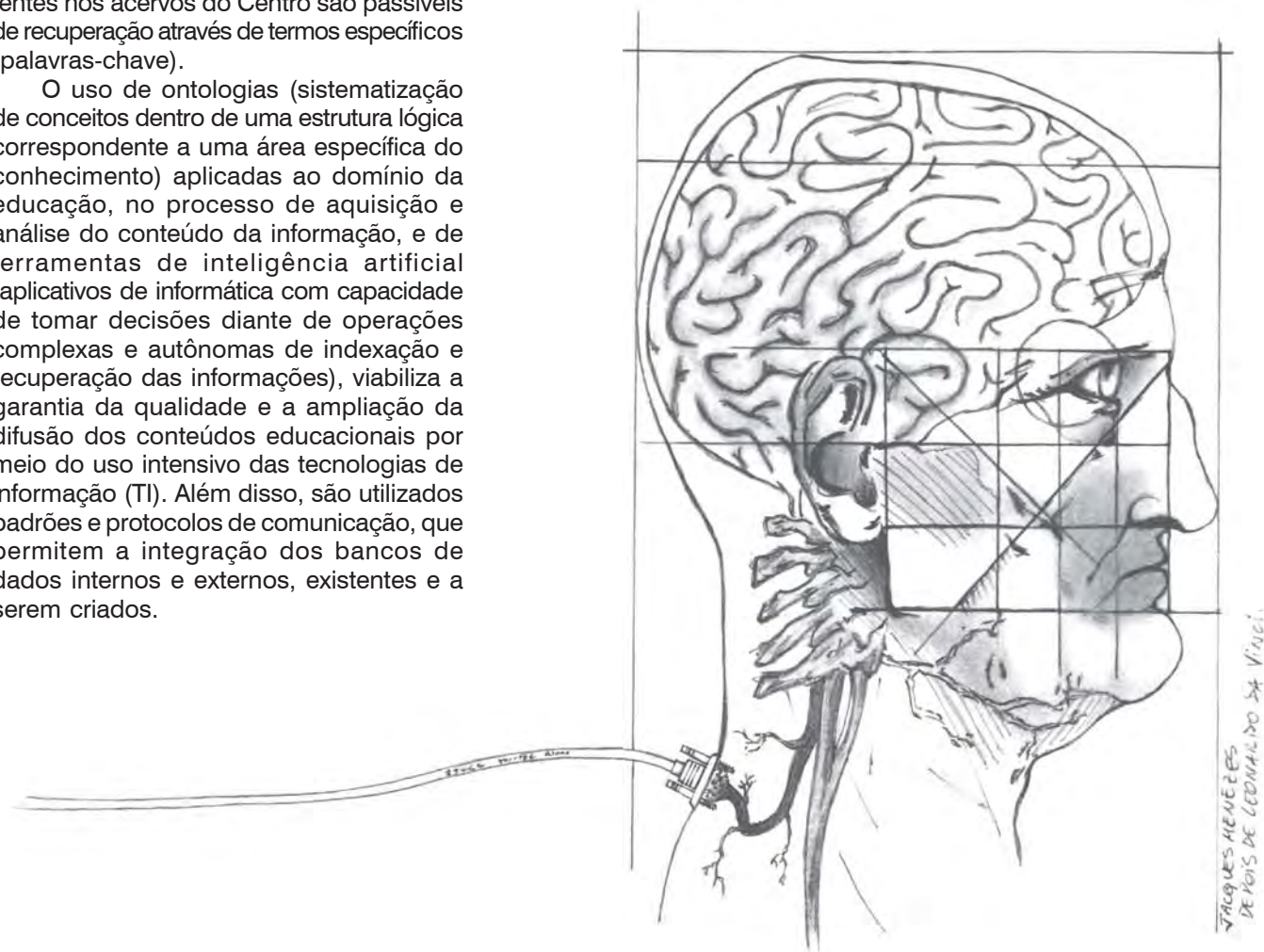
que tem como características principais a capacidade de recuperar exaustivamente a informação e de tratá-la de maneira individualizada, elaborar alternativas para a obtenção do conhecimento e treinar os usuários para a utilização dos produtos oferecidos pelo Centro. Assim, o agente intermediário da informação tem um papel primordial na propagação do conhecimento, tendo em vista que uma das suas atividades de caráter contínuo é a busca e o tratamento sistemático de informações que sejam de interesse não somente dos usuários, como também da instituição.

O fator principal de integração de todas as bases de dados do Centro concentra-se no *Thesaurus Brased*, uma linguagem documental que utiliza um vocabulário controlado e que permite a indexação e a recuperação de todas as informações existentes no Cibec. O *Thesaurus* é utilizado também como base do sistema de disseminação seletiva da informação, no qual as informações existentes nos acervos do Centro são passíveis de recuperação através de termos específicos (palavras-chave).

O uso de ontologias (sistematização de conceitos dentro de uma estrutura lógica correspondente a uma área específica do conhecimento) aplicadas ao domínio da educação, no processo de aquisição e análise do conteúdo da informação, e de ferramentas de inteligência artificial (aplicativos de informática com capacidade de tomar decisões diante de operações complexas e autônomas de indexação e recuperação das informações), viabiliza a garantia da qualidade e a ampliação da difusão dos conteúdos educacionais por meio do uso intensivo das tecnologias de informação (TI). Além disso, são utilizados padrões e protocolos de comunicação, que permitem a integração dos bancos de dados internos e externos, existentes e a serem criados.

Diante dessa perspectiva, a política de informação do Cibec tem como foco principal o usuário, enquanto receptor e agente multiplicador do processo de disseminação da informação e da produção do conhecimento. Utilizando-se as análises do perfil e das demandas dos usuários, o tratamento do conteúdo informacional e as novas tecnologias, é possível delinear níveis de representação da informação, com base no sistema *Thesaurus Brased*, que poderão ser adotados na implementação de novas ações, na perspectiva da integração de parceiros e banco de dados e da disseminação seletiva da informação.

A constituição de parcerias e compartilhamentos externos, com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, e internos, com os demais setores que compõem o Inep, representa um das novas linhas de ação do Cibec.



A política de informação do Cibec é pautada pelos princípios de efetividade – os conteúdos disseminados são precisos e atualizados – e qualidade – análise contínua da consistência e pertinência dos produtos e serviços oferecidos pelo Centro, onde a recuperação, o tratamento e a difusão da informação têm como elemento principal o agente intermediário da informação, em contato direto com o usuário (interatividade). A operacionalização dessas ações tem como eixo norteador o sistema *Thesaurus Brased*.

Nesse contexto, a segmentação e a customização das informações são aplicadas intensivamente em todas as atividades desempenhadas pelo Centro. Essas atividades se apóiam em estratégias de planejamento de médio e curto prazos e são continuamente avaliadas, com o intuito de reordenar a dinâmica dos fluxos de informação, vis-à-vis com a evolução dos conceitos e da tecnologia aplicada.

Produtos e serviços do Cibec implantados e em fase de execução

1. *Página WEB e WAP do Inep* – Disponíveis para o público em geral.

2. *Biblioteca Virtual de Educação (BVE)* – Catálogo de sites nacionais e internacionais da área.

3. *Acervo geral* – Composto por 25.274 títulos e 642 periódicos, totalmente informatizado.

4. *Obras raras* – Coleção de, aproximadamente, 1.600 exemplares.

5. *Pesquisa bibliográfica* – Serviço de consulta ao acervo disponível, local ou via Internet.

6. *Thesaurus Brased* – Linguagem documental que utiliza vocabulário controlado, desenvolvido no âmbito do Cibec/Inep.

7. *Current Contents* – Base de dados desenvolvida pelo Institute of Scientific Information, que relaciona 1.580 periódicos das áreas de Ciências Sociais e Educação.

8. *Programa de Legislação Educacional Integrada (ProLei)* – Legislação educacional brasileira, no âmbito federal, publicada a partir de dezembro de 1996.

9. *Programa de Legislação Educacional Estadual Integrada (ProLei – Estados)* – Legislação educacional estadual, publicada a partir de dezembro de 1996.

10. *Linha editorial do Inep* – Possui a seguinte estrutura: Periódicos – *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, *Em Aberto* e *Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)*; Publicações Institucionais – Avaliação e Estatísticas Educacionais e Análises e Diagnósticos; Série Documental – Estudos de Políticas Governamentais, Eventos, Relatos de Pesquisa, Textos para Discussão, Traduções; Títulos Avulsos e Títulos de Séries Incorporadas ou Extintas.

11. *Estante virtual* – Publicações do Inep posteriores a 1997, disponibilizadas na Internet.

12. *Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)* – Reúne artigos, estudos, ensaios e livros de diferentes temáticas educacionais, possibilitando a realização de pesquisa por assunto, autor, título e ano.

13. *Bibliografia Brasileira de Educação Descentralizada (BBE)* – Reúne artigos, estudos, ensaios e livros de diferentes temáticas educacionais; sua alimentação será efetuada de forma descentralizada, possibilitando a realização de pesquisa por assunto, autor, título e ano.

14. *Perfil Municipal da Educação Básica (PMEB)* – Informações socioeconômicas e educacionais sobre o conjunto de municípios brasileiros, regiões metropolitanas, Estados e Distrito Federal.

15. *Programa Conheça a Educação* – Programa de palestras que integra as ações do Cibec, com o objetivo de incentivar o intercâmbio e a disseminação de informações, projetos, programas e ações de instituições envolvidas com o processo educacional.

16. *Bibliografias temáticas* – Seleção a partir de três fontes distintas: acervo bibliográfico, BVE e Current Contents de bibliografias relacionadas com as temáticas do Programa Conheça a Educação.

17. *Hemeroteca* – Aquisição e disponibilização de periódicos científicos eletrônicos, nacionais e internacionais, da área de Educação, por meio de atividades cooperativas.

18. *Programa Leitura de Teses* – Tem como finalidade mapear a produção do conhecimento na área educacional e estabelecer critérios para a geração de subprodutos do acervo.

19. *Atendimento Virtual ao Usuário e FAQ* – Serviços realizados na Central de Atendimento ao Usuário (CAU), com a

finalidade de esclarecer dúvidas sobre os produtos e serviços do Cibec e do Inep.

20. *Distribuição local e virtual de publicações* – Envolve todo o gerenciamento do processo informatizado.

21. *Informe Cibec* – Produção e divulgação de informativo sobre as ações, serviços e produtos do Centro.

22. *Divulgação multimídia* – *Folders* impressos e sistema de proteção de tela, que permite o autotreinamento para acesso aos produtos disponibilizados na Internet.

Abstract

In face of the imperatives imposed by the society of knowledge, it is necessary that the centers of information stop playing the repository role of information, so that they intermediate the new informational state model, characterized by the use of technologies of information (TI). In that perspective, the new informational politics of Inep is based on the concepts of interactivity, integration, segmentation, customization, ontologies and artificial intelligence, for the treatment, storage and dissemination of the educational information, seeking to maximize the user's satisfaction.

Keywords: society of information; treatment of information; new technologies; centers of information.



Teses e dissertações recebidas*

ALVES, Edson Pantaleão. *A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*. Vitória, 1999. 171 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Pesquisa qualitativa que tenta identificar os fatores pedagógicos e sociais causadores do fracasso escolar. Procura construir uma prática pedagógica junto com os professores e uma participação familiar específica junto com os pais para superar as dificuldades de aprendizagem. Os resultados provaram que é possível superar essas dificuldades sem o trauma do fracasso escolar.

ANTUNES, Maria Helena. *A utilização da informação jornalística no ensino médio: um estudo de caso nas escolas de Cuiabá-MT*. São Paulo, 1999. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, área Jornalismo) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: José Coelho Sobrinho

Analisa as possibilidades e os benefícios de incorporar a informação jornalística na educação de jovens do ensino médio. Parte da hipótese de que a educação institucionalizada costuma reproduzir as

hierarquias sociais com suas relações de dominação e subordinação e que essa situação pode ser ponto de partida para uma tomada de consciência que permita agir sobre a realidade e modificá-la. A informação jornalística em sala de aula pode aproximar a Comunicação e a Educação em face da característica comum que têm para, juntas, atuar como mediadoras da prática social.

AQUINO, Olga Ribeiro de. *A sensibilidade estética na aprendizagem*. Piracicaba, 1999. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

O ser humano é eminentemente estético. É um ser que intui, *a priori*, o sensível mundo-vida e o sensível-natural, de modo criativo, inventivo, porque, ao nascer, já traz em si mesmo a condição de tempo e espaço enquanto as duas formas vitais de seu próprio processo de sensibilização-neuro-estético-intuitivo. Essa sua condição temporal e espacial o capacita a intuir e acoplar-se de modo inter-relacional a uma realidade (num sentido amplo) e, a partir desse processo complexo-neuronal mental, ele apreenderá (à sua maneira) algo dessa mesma realidade intuída. Através dessa mesma condição humana na forma de tempo e espaço, ele pode criar, pensar, inventar, sentir, agir, emocionar sonhar... de modo processual e, quase sempre, para além da empiria. Neste sentido, mostra a cartografia cognitiva de uma nova sensibilidade estética, com vista a uma contribuição para

* 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.

a educação escolar: uma práxis em construção do fundamental à universidade.

ARAÚJO, Jaqueline. *Aquisição de conceitos geométricos* : aprendizagem baseada na teoria Van Hiele e na articulação entre Álgebra e Geometria. Belo Horizonte, 1999. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Manuela M. S. David

Investiga como os alunos adquirem conceitos geométricos, baseando-se na teoria Van Hiele, na articulação entre Álgebra e Geometria e no construtivismo piagetiano. Os dados foram coletados tendo em vista a teoria sócio-histórico-didática, especialmente na perspectiva de Vygotsky. Da análise dos dados, conclui que a formação dos conceitos geométricos decorre da fase evolutiva do adolescente, da interação entre os conceitos cotidianos e os científicos, das experiências interiores de aprendizagem, dos métodos didático-pedagógicos coletados pelo professor.

BARBOSA, Adriana Aparecida. *A formação dos profissionais de creche* : a passagem de pajem a professora. Piracicaba, 1999. 128 f. + anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Sueli Mazzilli

Aborda a questão da formação do profissional que atua em creches e tem por objetivo conhecer como vem se dando o processo de educar e cuidar nas instituições de educação infantil da rede municipal de Piracicaba.

BRANDI, Arlete Teresinha Esteves. *Alfabetização com/em ciências* : redimensionando a prática pedagógica de alfabetização em parceria. Piracicaba, 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Célia Maria do Amaral Gurgel

Pesquisa-ação que investiga os processos e os resultados do desenvolvimento de atividades de alfabetização em parceria, visando redimensionar a prática pedagógica do professor alfabetizador com ou em Ciências. A análise dos dados obtidos pelas observações e reflexões da pesquisadora e da professora colaboradora mostra que viver um relato de investigação educacional em ação significa interagir com os participantes e colocar, no processo, a pesquisadora como alfabetizadora-pesquisadora.

CARNIATTO, Irene. *A formação inicial do sujeito professor* : investigação narrativa na prática do ensino da didática das Ciências/Biologia. Piracicaba, 1999. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

A investigação pretende enfatizar e valorizar experiências docentes, tendo por contexto e referência as interações de ensino-aprendizagem-conhecimento ocorridas em aulas de Didática. Utilizando um discurso narrativo investigativo, aborda o processo de formação de professores de Ciências/Biologia.

CORDEIRO, Renata Vivi. *A atualização do professor de educação física por meio da educação a distância*. Piracicaba, 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Destaca o fenômeno da autonomia de estudo na educação a distância, de professores-alunos, chamados de cursistas, que participaram do processo como alunos do Curso de Atualização e Aperfeiçoamento "Subsídios para Professores de Educação Física de 1ª a 4ª Série", promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no município sede (Castanhal) e nos municípios beneficiados (Igarapé-Miri e Moju), caracterizando um

universo de 21 entrevistados. Os procedimentos metodológicos consistiram na combinação de pesquisa de caráter bibliográfico e de campo, mediada pelo método que procura apreender, através dos acontecimentos e dos fatos empíricos, as essências, ou seja, as significações. Foram feitas entrevistas com os alunos para procurar entender, através dos acontecimentos e dos fatos empíricos, as significações do fenômeno aprendizagem. Os resultados apontam para a importância do estímulo à autonomia de estudos, a partir da visão da aprendizagem como processo corporal que incentive os sentidos e significados humanos em programas de educação de adultos, estabelecendo parâmetros de autonomia do cursista no processo de construção do saber, tendo em vista o favorecimento da melhoria da qualidade da formação do profissional de Educação Física por meio da Educação a Distância.

CORNELSEN, Julce Mary. *A gerência da informação como recurso estratégico nas empresas* : o caso Eliane Paraná. São Paulo, 1999. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Waldomiro de C. S. Vergueiro

Estudo de caso que avalia o grau de sensibilização e conscientização dos dirigentes empresariais sobre a necessidade de formalizar o saber da empresa, a partir de uma visão dinâmica e global da informação. Os principais resultados foram: a) a empresa busca a competência, o comprometimento e a capacidade das pessoas em mudar como elementos básicos para a manutenção de sua vantagem competitiva e parte integrante da sua equação estratégica e dos planos de negócios; b) as informações são caracterizadas por um conjunto de atributos, conforme a finalidade para a qual serão utilizadas e, sobretudo, pelo estilo gerencial de seus executivos; c) com uma cultura coesa e consolidada de trabalho em equipe, os fluxos internos das informações de atividade e de convívio contribuem para o desempenho da empresa; d) os fluxos de informações internas carecem de sistematização;

e) o conhecimento gerado na empresa é disperso e volátil; e f) os executivos têm consciência dos esforços realizados e ainda por realizar, quanto à gerência da informação como recurso estratégico.

CORREIA, Walter Roberto. *A educação física no ensino médio* : discutindo a questão dos saberes escolares. São Paulo, 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

Orientador: José Guilmar Mariz de Oliveira

O estudo pretende identificar e analisar os conteúdos cognitivos do programa da educação física escolar no ensino médio. Entre os conteúdos levantados predominam aqueles relacionados com a cultura corporal e de movimento, expressos pelos modelos de aptidão física e de esportização. A análise revelou que esse conteúdo é reducionista e que falta aprofundamento crítico e de sistematização.

CURY, Maria Eugênia Carvalhaes. *A formação de farmacêuticos e seu impacto no exercício profissional* : um estudo avaliativo. Campinas, 1999. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Newton Balzan

Estudo avaliativo através da análise das diferentes estruturas curriculares vigentes no ensino farmacêutico no Brasil. Delimita-se na análise do impacto para a atuação do farmacêutico que cada um dos seguintes paradigmas poderá provocar: a definição de um único perfil essencial centrado no medicamento, ou, de modo contrário; a definição de três diferentes perfis na lógica de divisão da profissão em carreiras. Conclui-se que a reformulação do ensino farmacêutico com condições de oferecer os parâmetros para uma mudança de paradigma na formação de farmacêuticos comprometidos com suas responsabilidades sociais deve objetivar o perfil profissional estabelecido em torno do medicamento.

CUSATI, Iracema Campos. *Aprendendo a ensinar Matemática no exercício da profissão* : um estudo das fases inicial e final da carreira docente. São Carlos, 1999. 129 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Maria da Graça Nicoletti Mizudami

Focaliza pontos básicos sobre o pensamento do professor e sobre o desenvolvimento profissional que delineiam características, competências e especificidades atualmente enfatizadas nas pesquisas sobre a formação profissional. O objetivo geral deste estudo é identificar como (e se) os professores, em diferentes períodos da carreira (iniciantes e experientes), aprendem a ensinar Matemática no exercício profissional. A investigação foi realizada em duas escolas públicas de 2º grau situadas em São Carlos, uma de ensino regular e outra profissionalizante, com duas professoras de Matemática – sendo uma iniciante e outra experiente – que estavam atuando nestas escolas no ano de 1996. O resultado aponta indicadores sobre o processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão e mostra a necessidade de repensar os cursos de formação inicial. Estes cursos deveriam contemplar outras dimensões no seu programa, articulando como lecionar o conteúdo com o conhecimento de quais conteúdos os professores trabalham no ensino fundamental e médio. Também aponta novos caminhos para estudo, por exemplo, a história de vida relacionada ao ensino da Matemática enquanto uma metodologia de pesquisa.

DRUMMOND, Adriana de França. *A formação inicial do terapeuta ocupacional* : estudo dos currículos do curso de Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 1999. 182 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Analisa a formação do terapeuta ocupacional antes e depois da reforma

curricular do curso. Da análise dessas diferenças e semelhanças buscou-se identificar a natureza das modificações ocorridas e seu impacto na formação profissional.

FERNANDEZ, Andréa Ferraz. *Acesso a jornais eletrônicos* : uma viabilidade para cegos. São Paulo, 1999. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Osvaldo Sangiorgi

Estuda as possibilidades de melhoria para o acesso às páginas da Internet por usuários portadores de deficiência visual e cegueira, possibilitando o acesso à informação digitalizada. Estudou-se a interface jornalística do Projeto PEIN (Periódico Eletrônico para Invidentes), numa tentativa de proporcionar uma carta de sugestões para otimizar o recebimento de seu conteúdo jornalístico, com ênfase nos conteúdos que são proporcionados pelas informações gráficas. A parte teórica está fundamentada em trabalhos relativos a tecnologias da informação. Verificou-se que é possível melhorar as características de acesso à informação do usuário cego ou deficiente visual, a partir da utilização das normas de acessibilidade para a confecção de páginas na Internet e, também, a partir da inclusão das sugestões do próprio coletivo de usuários na interface jornalística do PEIN. Conclui-se que o primeiro passo para a democratização do acesso à informação distribuída via Internet para cegos refere-se à conscientização de seus direitos e à constituição de um grupo que participe ativamente da sociedade.

FERREIRA NETO, Amálio. *A pedagogia no exército e na escola* : a educação física brasileira 1880-1950. Piracicaba, 1999. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Estudo bibliográfico que analisa o projeto pedagógico da Educação Física

construído sob a chancela dos militares, mas que formou também muitos civis de renome. O projeto pedagógico militar é captado a partir de uma contextualização do Estado e das Forças Armadas, da ação militar no campo da Educação e da complementaridade da produção dos militares e dos intelectuais sobre a Educação Física entre 1880 e 1950. Sugere a construção de uma teoria pedagógica da Educação Física que supere o pensamento pedagógico militar.

FIGUEIREDO, Ricardo. *A práxis do professor das séries iniciais do ensino fundamental no processo de mediação do conhecimento escolar numa perspectiva político-emancipatória*. Vitória, 1999. 323 f. il. + anexos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Trata da necessidade de desmitificar o caráter pragmatista da educação e das suas finalidades imediatas, o qual reduz as funções educacionais aos interesses da classe hegemônica da sociedade. Utilizando uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, trata de buscar os fundamentos que orientam o processo de produção e transmissão do conhecimento escolar, bem como de fornecer os elementos que qualificam a ação cotidiana do professor, como mediador do conhecimento político e emancipatório. Conclui que o professor é sujeito na/da instituição escolar e, quando assume o papel e as atribuições do "intelectual orgânico", percebendo os múltiplos elementos que interferem na sua atividade educativa, sobretudo aqueles conectados à vida particular dos sujeitos cognoscentes, contribui para a formação sociohistórica e cultural das crianças e dos adolescentes, capacitando-os para vislumbrarem outras formas de produzir, individual e coletivamente, a sua própria existência.

FORMAGGIO, Filomena Maria. *A linguagem sob a ótica do dialogismo no âmbito do ensino de Língua Portuguesa*: um estudo de caso. Piracicaba, 1999. 100 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

Estudo de caso que analisa o agir pedagógico no âmbito do ensino da língua portuguesa no curso normal. A partir do conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin, investiga as interações e relações entre linguagem e poder, evidenciando que a linguagem é o elemento constituidor da subjetividade, porque por ela os indivíduos se encontram e se definem, e que o domínio da linguagem (poder dialógico) facilita a ação pedagógica e o poder político.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. *(Des)caminhos da interdisciplinariedade na formação do(a) professor(a) polivalente*. Piracicaba, 1999. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Investiga a prática docente dos formadores de professores polivalentes da Cefam, para identificar os (des)caminhos por eles percorridos na construção da interdisciplinaridade. Foi analisada a relação teoria-prática no âmbito da ação docente, e os resultados dessa análise evidenciaram que a prática pedagógica desses professores polivalentes é geradora de conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, quer quanto à metodologia quer quanto ao saber.

IABELBERG, Rosa. *A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental*. São Paulo, 1999. 250 f. Tese (Doutorado em Arte) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Heloísa Correa Toledo Ferraz

O objetivo principal desta pesquisa foi o de contribuir para a formação inicial e contínua de professores do ensino fundamental (1º e 2º ciclos), na perspectiva dos PCNs artes visuais, e verificar se a leitura do documento é formativa e promotora de transformações nas práticas e reflexões dos professores que realizam essa leitura

depois de terem sido orientados para fazê-la. Os resultados da pesquisa podem orientar projetos de formação contínua de professores em artes visuais, pontuando, a partir dos aspectos tratados no documento dos PCN artes visuais, para a rede de Jundiá, temas e conteúdos sobre os quais serão necessárias ações de formação, a fim de que o professor possa trabalhar na abordagem dos PCNs. Esses resultados podem, ainda, indicar a cada professor da pesquisa modalidades diferenciadas de formação e os percentuais de professores dessa rede, para cada modalidade de formação contínua proposta.

LACERDA, Lilian Maria de. *Álbum de leitura* : memórias de vida, histórias de leitoras. Belo Horizonte, 1999. xi, 487 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Magda Becker Soares

Investiga a educação da mulher e sua participação na vida social e cultural no período de 1893 a 1998, focalizando especificamente a Prática de Leitura. Foram levantados noventa títulos de autoria feminina, entre diários, autobiografias e memórias. A análise desta pesquisa, do tipo bibliográfico, aponta para três conjuntos de considerações: 1) o estudo de uma literatura que permite identificar as trajetórias de leitura das mulheres; 2) revela aspectos sobre os retratos da vida cultural delas; e 3) revela também aspectos ligados aos estudos da sociologia da leitura e da história da literatura no Brasil.

LEAL, Adriana Helena. *A influência do Granbery na construção da Unimep*. Piracicaba, 1999. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Estuda a influência do Colégio Granbery na construção da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), desde a implantação dos seus primeiros cursos superiores no Colégio Piracicabano, passando pelas instalações das Faculdades

Integradas, até o seu reconhecimento como Universidade. Ao historiar a Unimep, aborda o significado da educação e o modelo educacional e universitário da instituição desde sua origem.

LIMA, Marcelo. *A história da formação profissional no Espírito Santo* : o Senai e os paradigmas de produção. Vitória, 1999. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: João Eudes Pinheiro

Discorre sobre os modelos de formação profissional proporcionados pelo Senai desde sua criação, em 1942. Mostra como o novo paradigma da produção industrial coloca em xeque os modelos de formação profissional nos seus níveis de atualização tecnológica, na sua escolaridade relativa e nas áreas profissionais que abarcam, mas que, sobretudo, põem em dúvida a formação profissional voltada para a indústria, que, sob esse novo paradigma, tende a sofrer efeitos tanto em sua qualidade quanto em sua quantidade de cursos, de tempo de formação e, principalmente, no número de seus egressos.

LIMA, Marisete Fernandes de. *A Psicologia em teses de administração escolar*. Campinas, 1999. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Análise da produção científica na área de administração escolar veiculada no Dissertation Abstract International (DAI), no ano de 1996. O número total de resumos de teses foi de 1.304, analisados segundo autoria, país, estado, universidade, sujeitos, área de conhecimento, delineamento e instrumento. A área de conhecimento mais presente nas teses, entre as ciências da educação, foi a da Psicologia e dentre as subáreas de conhecimento, destaca-se a Psicologia Organizacional. As pesquisas foram predominantemente de método descritivo, com conteúdo político sem relação direta com a administração escolar.

Os dados permitem concluir que a Psicologia, especialmente a organizacional, tem grande impacto na temática pesquisada em administração escolar, veiculada no DAI.

LOPES, Selma Carandina. *A criança e a indisciplina escolar à luz da teoria psicanalítica*. Campinas, 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Regina Maria Leme Lopes Carvalho

Pesquisa empírica que analisa o contexto social, os registros escolares e os depoimentos de professores. Constata que as indisciplinas são de quatro tipos: agressões a professores, agressões a colegas, vandalismo, maus comportamentos. Nota um aumento da violência e da falta de respeito, especialmente ao professor. A análise qualitativa dos dados concluiu que a causa principal da indisciplina da criança é a ausência de autoridade em família e na escola, reflexo da sociedade de hoje, onde predomina o autoritarismo. Na escola o professor não é representante de autoridade simbólica para a criança, pois também não a tem na realidade, como resultado da cultura individualista que impera na sociedade.

MALOSSO FILHO, Marcolino. *As raízes do humano-sistema aprendente : reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem sob uma análise antropológica*. Piracicaba, 1999. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Aborda o processo educativo humano, numa visão conjunta da Antropologia e da Biologia, enfatizando o processo cognitivo, o aprendizado, como o processo da vida. De acordo com as teorias de auto-organização, os organismos são sistemas aprendentes, que se reconfiguram conforme o seu entorno. O ser humano, inserido nesse processo, vem a ser um sistema aprendente cuja característica é o alto poder de abstração e simbolização.

Pelo seu aspecto relacional, o processo ensino/aprendizagem deve basear-se em criar possibilidades de reconfigurações significativas organismos/entorno, baseando-se nos processos filogenético e ontogénico.

MARINHO, Ernandes Reis. *Análise do reprodutivismo na educação rural brasileira numa perspectiva histórica*. Brasília, 1999. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Beatrice Laura Carniele do Nascimento

Pesquisa embasada em documentos oficiais, tais como leis, decretos e planos, bem como textos sobre a história da educação em geral, reflexões e estudos sobre algumas experiências de educação na zona rural. Para refletir sobre o contexto da educação rural, foram contempladas questões relativas ao contexto histórico-político-econômico e à questão agrária em especial, para verificar o tipo de interferência que tiveram no desenrolar histórico da educação na zona rural. Começa mostrando as raízes da educação na zona rural na Colônia e no Império. Com o surgimento da República aparecem as primeiras iniciativas em prol de uma educação na zona rural, levantando com mais rigor o caráter reprodutivista. Mostra o processo ascendente que teve a atividade educacional na zona rural até as décadas de 50 e 60, momentos ricos do ensino rural. Conclui que a educação desempenhou um papel reprodutivista na zona rural, mas nem todas as experiências tiveram esse caráter, se a reprodução for entendida segundo o modelo de Bourdieu-Passeron.

MARQUES, Maria Elizabeth. *Autonomia-heteronomia : um aprendizado nas sombras do passado*. Belo Horizonte, 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Neidson Rodrigues

Busca responder à indagação relativa ao que aprendem e como processam a experiência da aprendizagem de valores

éticos-morais os militantes de esquerda em contextos políticos-limite, onde a ameaça à vida e à perda da dignidade humana estejam evidenciadas. O problema é focalizado sob a ótica da relação autonomia-heteronomia, própria da discussão pertinente à moralidade sociopolítica do homem. São objeto e fonte desta pesquisa as narrativas de militantes que viveram a experiência da participação em seqüestros de embaixadores no Brasil nos anos de 1969-1970.

MARTINS, Rita de Cássia Tapié. *A inserção do recém-formado no mundo do trabalho* : os significados dessa experiência na Enfermagem. São Paulo, 1999. 145 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Cilene Aparecida Constandi Ide

Caracteriza aspectos significantes do processo de inserção de enfermeiras recém-formadas na dinâmica de trabalho hospitalar. Como perspectiva analítica, o estudo pautou-se nos pressupostos das representações sociais, buscando acessar os conteúdos ideativos, bem como a experiência da iniciação. Como síntese, emergem representações que vinculam a iniciação a processos de sujeição complexos, ressaltando a sintonia entre disposições pessoais e influências dos processos de formação e de trabalho, privilegiando estratégias de adaptação com poucos movimentos de realização. Esse espaço de existência emergiu ligado ao entorno, à cultura do controle enquanto código regente das relações instituídas com a qual vive em permanente intercâmbio. Nessa perspectiva, projetam uma nova graduação em Enfermagem, designando exclusivamente ao sistema formador a implementação de programas capazes de sintonizar, superar e projetar possibilidades de transformação dessa situação de existência contida.

MENDES, Cláudio Lúcio. *A reforma curricular do urso de educação física da UFMG* : relações de poder, atores e seus discursos. Belo Horizonte, 1999. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucíola Licínio Castro Paixão Santos

Estuda o processo de reforma do currículo do curso de Educação Física da UFMG, finalizado em 1990. Ao analisar o discurso dos agentes desse processo, constatou existirem nele várias relações de poder, de interesses pessoais e do grupo, voltados para conseguir vantagens e hegemonias. De fato, a reforma se ressentiu de pressões macroestruturais e de pressões microestruturais, verificadas na própria seleção e organização do conteúdo curricular.

MOREIRA, Ana Cristina Santos. *As concepções de ciência, tecnologia e sociedade e o uso da informática na escola* : estudo de caso de uma prática docente no Distrito Federal. Brasília, 1999. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Rita Carolina Vereza Bruzzi

Investiga as concepções, valores e crenças de um professor a respeito das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, que influenciavam em seu trabalho pedagógico no laboratório de Informática e em sala de aula. Para isso, foi considerada a abordagem do campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que busca, em Educação, a democratização do conhecimento científico e tecnológico para a construção da cidadania e para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo. A pesquisa, de natureza descritiva, foi efetuada no ambiente natural, no caso, o cotidiano do professor participante na escola, e centrada no processo e não nos produtos, buscando-se compreender os significados e perspectivas do professor, o como e o porquê de sua ação. Foram doze semanas de observação na escola, durante as aulas de Geografia e Informática. A análise dos dados revelou que a prática do professor guia-se por sua própria experiência escolar e por sua formação tradicional. O professor participante enxerga como importante a democratização da Ciência e da Tecnologia, e vê a relevância da abordagem CTS na Educação. O professor deve procurar refletir, antes

de mais nada, a respeito de seu próprio ideal de Educação e de suas convicções sobre trabalho pedagógico. Discussões envolvendo outros professores e a escola podem ajudar a enriquecer tais reflexões. Só a partir daí, o professor conseguirá aplicar aquilo que idealiza no que concerne às relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade na sua prática pedagógica.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. *A gestão de recursos financeiros na escola : o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola.* Brasília, 1999. 105 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Regina Vinhaes Gracindo

Analisa algumas alterações ocorridas no processo de gestão de duas escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal, a partir da implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola, que repassa da União, diretamente para as escolas, recursos financeiros a serem gerenciados em nível local. A pesquisa procurou levantar referencial teórico na área, desenvolveu análise documental e promoveu entrevistas com atores das diversas esferas do Poder Público. No âmbito escolar, analisaram-se: a) os critérios utilizados para a determinação das despesas; b) o grau de autonomia que a escola possui na gestão da verba que recebe da União; c) a forma de participação da comunidade nessa gestão; d) o papel das APMs; e) as atribuições do gestor escolar; e, f) o projeto político-pedagógico da escola como eixo condutor da gestão escolar.

MORENO, Lêda Virgínia Alves. *A docência no ensino superior : a questão do professor horista/aulista.* Piracicaba, 1999. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Aborda questões relativas ao trabalho de docentes contratados sob regime horista/aulista, tendo como referência os

processos de Reforma do Estado e da Educação, em especial Superior, no contexto dos fatores históricos, políticos, econômicos e educacionais recentes.

MURTA, Cláudia. *Ambivalência na prática pedagógica : uma leitura a partir de Sigmund Freud.* Piracicaba, 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Analisa as manifestações da ambivalência afetiva na prática pedagógica de professoras de uma escola pública de ensino fundamental, situada numa área periférica da cidade de Belém (PA). No contexto da pesquisa, tomou forma por meio das seguintes perguntas: Considerando-se as condições adversas que as professoras enfrentam cotidianamente no exercício do magistério público, quais são os mecanismos de suportabilidade que elas constroem para adaptarem-se e sobreviverem à dura realidade escolar? Onde esses mecanismos aparecem? Como eles são construídos? Por que as professoras escolhem "esses" caminhos, e não outros, para lidarem com as dificuldades e os desafios que encontram no seu trabalho? Nas práticas docentes, a ambivalência concretizava-se em atos; nas justificativas das professoras sobre suas práticas na escola, a ambivalência aparece na contradição de suas explicações.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. *A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente.* Belo Horizonte, 1999. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Na pesquisa de campo foram consideradas as atividades formais (cursos e oficinas pedagógicas), a escola como local de trabalho e formação e a própria prática pedagógica. A análise dos dados revelou que a formação continuada, se bem integrada com a prática docente e

explorada pela instituição escolar, desencadeia mudanças significativas na própria prática pedagógica e no conhecimento profissional dos docentes.

PINTO, Antonio Henrique. *As concepções de álgebra e educação algébrica dos professores de Matemática*. Vitória, 1999. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Circe Mary S. da Silva Dynnikov

Mediante pesquisa qualitativa etnográfica, tenta compreender como o professor de Matemática do ensino fundamental concebe o ensino da álgebra a partir de sua concepção de álgebra. As respostas dos professores foram analisadas com base na teoria sociohistórica de Lefebvre e Vygotsky. As conclusões mostram que a álgebra tem sua função essencial na educação matemática e na formação crítica do cidadão.

SILLER, Rosali Rauta. *A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil*. Vitória, 1999. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Analisa quais subjetividades são construídas no cotidiano do Jardim de Infância Pommern, localizado em Santa Maria de Jetibá (ES), a partir da perspectiva sociohistórica. Aponta para a necessidade de construção da educação infantil enquanto espaço que promova autonomia, solidariedade, cooperação, ampliação do conhecimento e criticidade. A educação infantil deve contribuir para a formação da individualidade para si. Em nome do direito da criança e da qualidade e valorização dos educadores que com ela trabalham, é preciso exigir dos órgãos governamentais o acesso à educação infantil e que sejam, também, oferecidas a formação inicial e a formação continuada ao educador da educação infantil, para que ele possa buscar a competência necessária para educar e cuidar das crianças de 0-6 anos.

SILVA, Rogério Correia da. *A televisão sob o olhar da criança que brinca* : a presença da televisão nas brincadeiras de crianças de uma creche comunitária. Belo Horizonte, 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Aparecida Paiva

Estudo de caso que, utilizando o método etnográfico, investiga de que forma a criança brinca a partir daquilo a que assiste na televisão e como essas brincadeiras se fazem presentes no contexto da creche. Nas pesquisas que tratam da relação entre criança, televisão e as brincadeiras infantis, várias hipóteses sugerem, entre outras coisas, que a TV estaria ocupando cada vez mais o tempo da criança, em detrimento da realização de suas brincadeiras, e seria inibidora da criatividade, incentivando o consumo dos brinquedos que anuncia e a brincadeira solitária e anti-social. Outros autores defendem a TV como referência para as brincadeiras e afirmam que as crianças se apropriam de forma ativa dos elementos transmitidos pelo veículo, quer seja através do brinquedo que traz as imagens do desenho animado televisivo quer seja a partir da apresentação de antigas brincadeiras tradicionais ou mesmo da ação da criança que descobre no produto televisivo novos personagens e novas tramas para suas brincadeiras. Uma lacuna encontrada nas pesquisas diz respeito à ausência das vozes das crianças aliada a uma análise sobre o seu brincar. Esta pesquisa procura escutar o que as crianças têm a dizer sobre as brincadeiras que realizavam a partir da TV e utiliza a observação participante como estratégia de registro de suas brincadeiras. Também aplica questionário com a finalidade de identificar os programas assistidos e as condições de recepção. Foram identificadas várias formas com que as crianças se apropriam dos elementos televisivos, ressignificando-os em suas brincadeiras.

SIMÕES, José Ferreira. *Atividades de leitura* : instrumento de ensino, socialização e cidadania. Brasília, 1999. 191 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)
– Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Beatrice Laura Carnielli
do Nascimento

Aborda a problematização da leitura escolar e as sociopolíticas da leitura. As investigações abrangem os porquês de os alunos não lerem, por não quererem ou não poderem, dispensando-se atenção especial às variáveis sociais, visto que o problema central da pesquisa está fundamentado na Sociologia com raízes na França. Os dados empíricos levantados em entrevistas com professores e diretores e em questionários aplicados aos alunos evidenciam que o gosto pela leitura é um comportamento adquirido que abrange aspectos individuais relativos às afinidades e habilidades e, também, decorrente das atuações interativas entre a família e a escola. Fez-se um estudo das notas dos alunos, associando os resultados em Língua Portuguesa e a média geral com as notas nas outras disciplinas e, nisso, verificou-se qual a correlação do gosto pela leitura e os aspectos pedagógicos, sociais, políticos e legais da questão investigada. O estudo chega a uma série de constatações acerca de vários problemas – por exemplo, que o índice de leitura do aluno é o parâmetro para o seu sucesso em Língua Portuguesa e que esta é baliza pressuposta para as demais disciplinas. Constata-se, também, que o índice de leitura dos alunos diminui à medida que aumentam a idade e o nível de ensino, numa trajetória inversa. Propõe-se, em conclusão, algumas alternativas de solução nas políticas educacionais (macro), na formação do corpo docente (intermediário) e na gestão escolar/atuação dos professores (micro).

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. *A música popular na escola*. Piracicaba, 1999. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Bruno Pucci

Estudo sobre a relação da música com o comportamento humano, baseado nos enfoques da música enquanto energia e da música enquanto linguagem. Em seguida, a música é abordada sob o

ponto de vista da indústria cultural, em que é concebida como um produto. Para uma melhor compreensão, descreve a evolução da música popular brasileira, em suas diversas fases. Finalmente, esboça alguns pressupostos que justifiquem a utilização da música popular na escola, partindo de uma experiência interdisciplinar realizada em uma escola de Manaus, Amazonas, na qual professores e alunos desenvolvem uma prática pedagógica em que a música popular é utilizada como instrumento de articulação curricular.

SOUZA, Vanilton Camilo de. *A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia*. Belo Horizonte, 1999. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

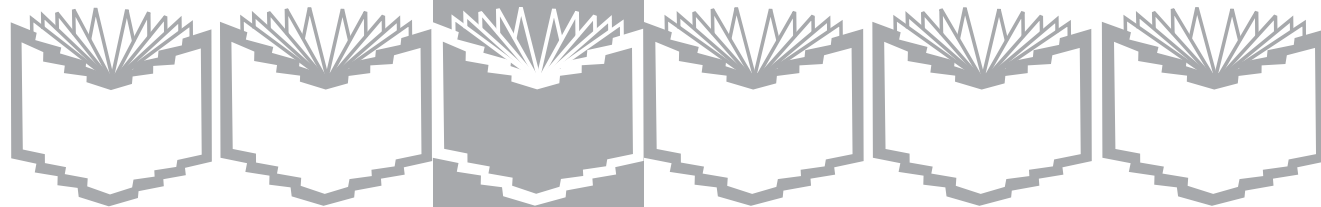
Orientadora: Lucíola Licínio de Castro
Paixão Santos

Descreve a análise das estratégias utilizadas pelos professores leigos de Geografia na construção de seu conhecimento referente ao ensino da disciplina. Mostra a necessidade de investigação da prática de professores como aspecto importante na formação de docentes, destacando os processos constitutivos do saber desses profissionais.

VILLAS BÔAS, Marcelo da Silva. *A teia educativa do esporte*. Piracicaba, 1999. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Investiga o esporte, dentro e fora da escola, como um componente curricular da Educação Física, e também fora dela, nas atividades extracurriculares – inicialmente, através do relato e análise de casos selecionados de forma intencional e “memórica”, ocorridos em momentos distintos de uma trajetória profissional. O Programa Social da Mangueira e o Instituto Ayrton Senna são objetos de análise, uma vez que utilizam o esporte como o principal veículo de socialização da criança, atuando diretamente no combate à marginalização, à prostituição, ao tráfico de drogas, à evasão escolar e à reprovação em grande escala.



Lançamentos editoriais em educação*

Aprendendo com os movimentos sociais

Regina Leite Garcia (Org.)
Maxwel Monteiro de Azevedo
Pedro Cláudio Cunca Bacayuva
Editora DP&A
112 p., 2000

Arquitetura da identidade: sobre educação,

ensino e aprendizagem
Suely Galli Soares
Cortez Editora
120 p., 2000

Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos

Marisa Teresa Esteban (Org.)
Regina Leite Garcia
Angel Diaz Barriga
Almerindo Janela Afonso
Corinta M. G. Geraldí
Jussara M. P. Loch
Editora DP&A
144 p., 2000

Avaliação educacional: regulação e emancipação

Almerindo Janela Afonso
Cortez Editora
151 p., 2000

Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza

Francisco Imbernón
Cortez Editora
119 p., 2000

Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos

Naura Syria C. Ferreira (Org.)
Márcia Ângela da S. Aguiar (Org.)
Cortez Editora
317 p., 2000

Multiculturalismo mil e uma faces da escola

Azoilda L. da Trindade (Org.)
Muniz Sodré
Glória Ladson-Billings
Annette Henry
Rafael dos Santos (Org.)
Roseli Fischimann
Mássimo Canevacci
Milton Santos
Maria José Lopes da Silva
Editora DP&A
160 p., 2000

Múltiplas linguagens na escola

Regina Leite Garcia (Org.)
Christiane Reis Dias Villela Assano
Kita Eitler
Carlos Roberto de Carvalho
Lygia Segala
Regina Yolanda
Antônio Leal
Editora DP&A
112 p., 2000

Saúde e educação

Victor Vicent Valla (Org.)
Eymard Mourão Vasconcelos
Mônica Peregrino
Lana Cláudia de Souza Fonseca
John L. Mcknight
Editora DP&A
120 p., 2000

Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate

Carlos Frederico Bernardo Loureiro (Org.)
Cortez Editora
183 p., 2000

* Serão divulgados os lançamentos editoriais selecionados a partir dos catálogos recebidos pelo Cibec. As editoras interessadas poderão enviar seu material promocional.

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

A RBEP mantém ainda o Projeto Ilustração, que tem como objetivo possibilitar a participação de alunos das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design Gráfico* (Programação Visual), através da elaboração de ilustrações para seus artigos.

Na RBEP, o espaço está aberto para colaborações que incluam: indicações para reedição de textos fundamentais e sugestões de temas para serem debatidos

na revista, com abertura para réplicas e trélicas, dependendo do interesse despertado.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com o pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

Aprovado o artigo, seu autor deverá encaminhar ao Inep uma declaração de cessação dos direitos autorais e autorização para publicação.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram na página seguinte.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão 5 exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Coordenação-Geral de Difusão de Informações Educacionais

Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 224-7092 e (61) 321-7376
Fax: (61) 224-4167

E-mail: rbep@inep.gov.br
editoria@inep.gov.br

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo cada um, nos quais sejam apresentados, de forma concisa, os pontos relevantes do texto: objetivo, método, resultados e conclusões, e também de um resumo analítico, em português, cujas instruções se encontram nesta Revista, para fins de disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

• Monografias: autor; título em itálico; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador* : exemplificação apoiada na Matemática. 2. ed. Blumenau : FURB, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

• Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



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 Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (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.

A RBEP – Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos, pesquisas, experiências e debates relacionados com a educação e com áreas afins. Também reedita trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão histórica da educação.

Conta, ainda, com duas seções temáticas que abrangem a área de atuação do Inep – estatística e avaliação, e com outra que trata dos produtos informacionais da autarquia.

1. Objetivo – Possibilitar a participação do corpo discente das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design* Gráfico (Programação Visual), no processo de edição da RBEP, através da elaboração de ilustrações para seus artigos, de acordo com as normas estabelecidas a seguir.

2. Processo de Elaboração – Os artigos são encaminhados a uma única faculdade ou escola, que se incumbem de organizar, internamente, o processo de seleção dos trabalhos que ilustrarão cada abertura de artigo.

O processo é aberto a todas as Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design* Gráfico (Programação Visual) do País, públicas e privadas, que se comprometem a promover a elaboração dos trabalhos, de acordo com as normas e os prazos estabelecidos.

3. Coordenação – Os trabalhos são coordenados pelo Inep em parceria com a Faculdade de Belas-Artes de São Paulo, que se responsabilizará pela sistemática de contato, seleção e articulação das escolas que participarão do projeto.

4. Especificações Técnicas – A revista, no formato 20,5x28 cm, tem a capa impressa em 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 serão utilizadas na abertura dos artigos e deverão ser elaboradas em preto e branco, sendo livre a técnica a ser utilizada, admitindo-se também a apresentação de fotos inéditas. A disposição da ilustração no espaço da página será decidida pela equipe do Inep, garantindo-se, 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 ou Paint Brush.

5. Créditos – A revista fará menção à escola ou faculdade que elaborou as ilustrações, e cada trabalho trará a identificação do(s) seu(s) autor(es).

6. 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 sua biblioteca.

7. Prazos – A partir da entrega dos artigos, a escola ou faculdade terá 30 dias para entregar os trabalhos selecionados. O não-cumprimento desse prazo comprometerá os trabalhos de edição final da revista.

8. Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos com:

Prof. Antonio Danilo Morais Barbosa
Telefax: (61)224-4167
E-mail: danilo@inep.gov.br

Jair Santana Moraes
Fone: (61)224-7092
E-mail: jair@inep.gov.br

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, 4º Andar, Sala 416, CEP
70047-900, Brasília-DF.