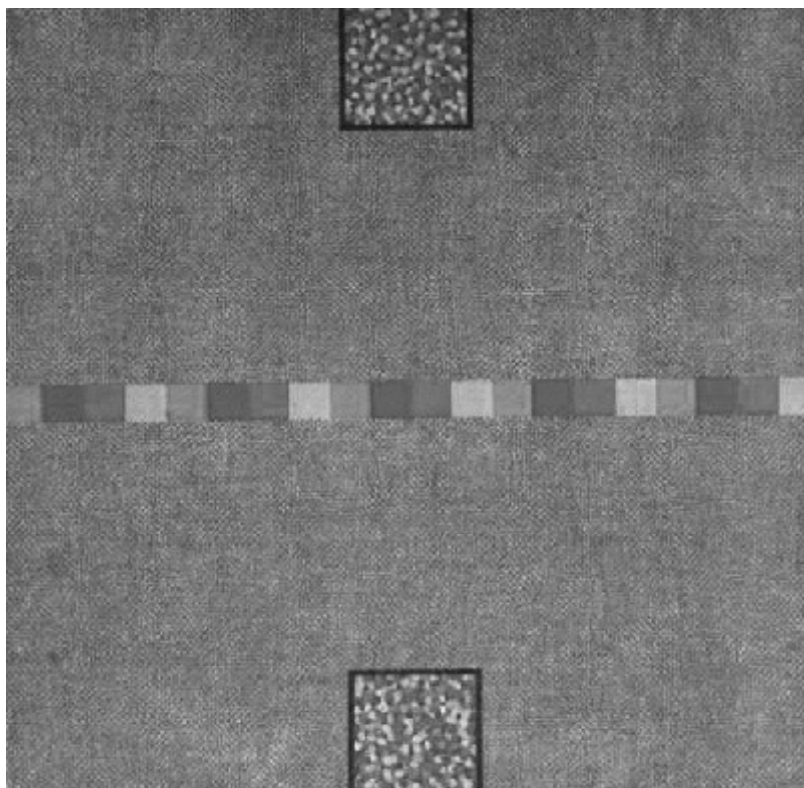


VOLUME 84 | jan./dez. 2003

206/207/208

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Cláudio Tozzi

COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Patrícia Barcelos

COORDENADORA DE PRODUÇÃO
EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO
VISUAL
F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Português:
Eveline de Assis
Marluce Moreira Salgado
Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês:
Érika Márcia Baptista Caramori

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO
F. Secchin

CAPA
F. Secchin
Sobre o trabalho de Cláudio Tozzi,
Dissociação das cores, 1974, liquitex sobre
tela, 80 cm x 80 cm.

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Rodrigo Godinho Aparecido da Silva

TIRAGEM
3.500 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

Indexada na Bibliografia Brasileira de
Educação (BBE)/Inep
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

COMITÊ EDITORIAL
Maria Malta Campos (Coordenadora)
José Marcelino de Rezende Pinto
Rubens Barbosa de Camargo
Vitor Henrique Paro
Walter Esteves Garcia

CONSELHO EDITORIAL
Nacional:
Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Creso Franco – PUC-RJ
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelím Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
José Carlos Melchior – USP
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Beatriz Luce – UFRGS
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Osmar Fávero – UFF
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Silke Weber – UFPE
Waldemar Sguissardi – Unimep

Internacional:
Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

DISTRIBUIÇÃO
Inep – Coordenação de Divulgação Institucional
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,
4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

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

PUBLICADA EM OUTUBRO DE 2004

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

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

■ APRESENTAÇÃO	5
■ ESTUDOS	
As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba Martin Carnoy Amber K. Gove Jeffery H. Marshall	7
Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21 Celso de Rui Beisiegel	34
A pedagogia da escravidão nos <i>Sermões</i> do Padre Antonio Vieira Amarílio Ferreira Jr. Marisa Bittar	43
Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935 André Luiz Paulilo	54
A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro Gilson R. de M. Pereira	67
As trocas e os desafios nas práticas de investigação Natercia de Souza Lima Bukowitz	79
■ AVALIAÇÃO	
Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental	88

■ ESTATÍSTICA

- Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de
cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica
Ruben Klein 107
- Estatísticas sobre rendimento e características
sociodemográficas no Brasil 158

■ SEGUNDA EDIÇÃO

- Apresentação 183
Maria Malta Campos
- Nota preliminar 185
Anísio Teixeira
- Promoção automática e adequação do currículo ao
desenvolvimento do aluno 187
Dante Moreira Leite

■ CIBEC/DOCUMENTAÇÃO

- Toda criança aprendendo 197
- Teses e dissertações recebidas 202
- Publicações recebidas 219

■ RESENHA

- Por que progressão continuada? 221
Moacir Gadotti

■ ÍNDICE DO V. 84

- Índice de assuntos 227
- Índice de autores 233
- Índice de títulos 234

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

- Instruções aos colaboradores 235
- Instruções para a elaboração de resumos Reduc 238

■ AGRADECIMENTOS

239

Apresentação

Este é o terceiro volume consecutivo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) que agrupa três números em uma mesma publicação, agora correspondentes ao ano de 2003, assim como foi feito em relação aos números que deveriam ter sido editados nos dois anos anteriores.

A intenção do Comitê Editorial foi recuperar a periodicidade da revista, de forma a poder normalizar suas edições a partir do presente ano. Propositamente, foi conservado o mesmo formato gráfico adotado desde o número 191, publicado em 1999, com apenas algumas modificações no estilo e localização das ilustrações, evitando-se mudanças muito próximas na identidade visual da revista, o que poderia prejudicar sua divulgação.

Neste volume, correspondente aos números 206, 207 e 208, o leitor encontrará uma interessante gama de textos que abordam, direta ou indiretamente, o problema da qualidade do ensino e dos baixos índices de aproveitamento apresentados pelos estudantes brasileiros na escola básica. Esses problemas vêm provocando apaixonados debates na opinião pública, na universidade, nas organizações docentes e no meio político, muitas vezes sem a necessária consideração dos antecedentes históricos e do contexto social e cultural que ajudam a explicar as contradições e dificuldades que a escola pública enfrenta hoje no País.

Nesse sentido, a reedição dos textos de Anísio Teixeira e Dante Moreira Leite, sobre o fracasso escolar e a repetência nas primeiras séries, contribui para situar o problema nos dias de hoje, mostrando como essas questões acompanharam desde o início o processo de expansão do ensino básico, que foi sucessivamente incorporando grupos sociais anteriormente excluídos do acesso à educação. Escritos na década de 50, esses textos propunham a adoção da promoção automática, ao lado de outras medidas, advogando a formação de classes segundo o critério de idade dos alunos, com o objetivo de diminuir o atraso e a evasão escolar.

Em sua resenha do livro de Palma, Alves e Duran sobre a experiência do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, Moacir Gadotti aborda o mesmo tema analisando os diversos tipos de resistência à introdução do sistema de ciclos, considerado por ele como conquista democrática, devendo ser “preservado, criticado e melhorado”.

As seções Avaliação e Estatística também trazem dados importantes para fundamentar esse debate, a primeira discutindo a queda dos indicadores de aproveitamento dos alunos de 8ª série, registrados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) entre 1995 e 2001, e a segunda apresentando trabalho de Ruben Klein sobre a metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo escolar da educação básica utilizada pelo Inep.

Entre os artigos, o primeiro, assinado por Martin Carnoy, Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall, relata um estudo realizado em três países latino-americanos, Brasil, Chile e Cuba, que analisou as práticas de ensino em aulas de matemática de 3ª séries. Essas práticas foram registradas em vídeos e classificadas com o auxílio de instrumentos de observação que contemplavam tanto os aspectos de organização das turmas, uso do tempo e tipos de atividades propostas pelos professores, quanto o grau de dificuldade dos conteúdos de matemática abordados. O principal objetivo do trabalho foi o de encontrar explicações para a grande diferença que se observa nos resultados positivos obtidos pelos alunos de Cuba nos testes de conhecimento aplicados por avaliações internacionais, comparativamente aos demais estudantes latino-americanos. Os resultados, apesar de não serem conclusivos, trazem dados interessantes sobre a realidade brasileira vista dessa perspectiva comparada, que podem ajudar no debate sobre a qualidade do ensino do primeiro segmento do ensino fundamental e no delineamento de programas de formação de professores, não só no que diz respeito à matemática, mas de forma geral.

As experiências de educação desenvolvidas em Cuba também estão presentes no artigo de Celso de Rui Beisiegel sobre educação de jovens e adultos. Nesse texto, o autor discute as orientações e os objetivos dos agentes responsáveis pelas propostas de educação popular, tomando como exemplo a Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba e o Movimento de Cultura Popular de Recife, ambos no início da década de 60.

Andando mais para trás na história, Marisa Bittar discute o conceito de escravidão presente nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira, nos quais ele, contraditoriamente, condenava a escravidão indígena, enquanto procurava justificar a escravidão dos negros. Dirigindo-se aos “pretos da Etyhopia”, o jesuíta adotava o tom de uma preleção pedagógica, buscando alcançar o conformismo dos escravos por meio da aculturação cristã. O leitor atento poderá rever sua compreensão da citação de Fernando de Azevedo, epígrafe do artigo anterior, à luz dos dados analisados nesse estudo.

Tomando como tema as políticas educacionais desenvolvidas no Rio de Janeiro nas décadas de 20 e 30 do século 20, André Luiz Paulilo identifica o surgimento de uma “cultura escolar pública” como sendo o verdadeiro elemento novo das reformas lideradas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Segundo o autor, seria essa, muito mais do que a polarização entre velhos e novos métodos pedagógicos, a marca dessa fase, com a emergência de uma escola única, laica e gratuita, no lugar da escola do Império, exclusivamente dirigida aos “socialmente iguais”.

Gilson Pereira focaliza a produção sobre educação divulgada em periódicos especializados no período de 1978 a 1986, discutindo aquilo que identifica como uma politização do campo educacional.

O último dos artigos, de Natércia de Souza Lima Bukowitz, descreve situações de prática docente que demonstram a viabilidade de propostas que integram ensino, prática e pesquisa em cursos de Pedagogia.

Como sempre, a revista inclui, no final, uma seção de documentação a cargo do Cibec.

Finalmente, agradecemos a todos que nos têm incentivado e ajudado na editoria da revista, o que contribuiu para a sensível melhora constatada na quantidade e na qualidade dos textos enviados para publicação. Nossa gratidão também aos pareceristas, colegas que certamente tiveram de acrescentar essa tarefa às suas múltiplas obrigações como professores e pesquisadores.

Maria Malta Campos
Coordenadora do Comitê Editorial

As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba*

Martin Carnoy
Amber K. Gove
Jeffery H. Marshall

Palavras-chave: práticas de ensino; educação matemática; ensino fundamental; educação comparada; Brasil, Chile, Cuba.

Resumo

Apresenta os resultados de uma análise de práticas de ensino, utilizando dados do Brasil, do Chile e de Cuba. Esses dados incluem fitas de vídeo de 10 a 12 aulas de matemática para a 3ª série de cada país. Cada fita foi analisada mediante um instrumento de observação que enfoca a estrutura da turma, seu nível de engajamento e outros indicadores de processo. Adicionalmente, foi utilizado um sistema de mensuração do nível de conteúdo, visando entender o conceito da aula, o nível de demanda cognitiva e a interação entre a professora e a turma. Em conjunto, esses dois instrumentos são utilizados para aprofundar a análise das variações na pontuação obtida nos testes por Cuba e pelos demais países latino-americanos. Os resultados revelam diferenças significativas entre as aulas observadas nos três países, tanto em relação às práticas adotadas pelos professores no manejo das classes, quanto no que diz respeito à dificuldade relativa dos conteúdos abordados. As aulas cubanas e as aulas das escolas privadas conveniadas do Chile se destacaram positivamente em comparação com aquelas observadas nas escolas brasileiras e nas escolas públicas chilenas.

Introdução

Os testes padronizados de linguagem e matemática aplicados em 13 países latino-americanos em 1999 revelam grandes diferenças de desempenho acadêmico entre Cuba e os demais participantes (Laboratório Latino-Americano, 2000). A análise estatística desses resultados, usando a função da produção educacional (Carnoy; Marshall, 2003) e as técnicas de uso de modelos hierárquicos lineares (Wilms, Somers, 1999), identificou algumas causas dessa variação, tanto internamente aos países quanto entre eles. Por exemplo, os pais e as mães de famílias cubanas possuem alto nível educacional, necessitando menos do trabalho de seus filhos, e as salas de aula cubanas registram um menor número de perturbações entre os alunos. Mas uma parcela substancial da diferença dos pontos obtidos nos

testes por Cuba e pelos outros países permanece sem explicação neste referencial (McEwan, Marshall, no prelo). Uma vez que os dados do Laboratório Latino-Americano trazem um número relativamente pequeno de indicadores de práticas de ensino, esses grandes efeitos “residuais” talvez possam ser atribuídos a processos qualitativos não observados no ensino e no gerenciamento das salas de aula.

Este artigo apresenta os resultados de uma análise de práticas de ensino, usando dados do Brasil, do Chile e de Cuba. Esses dados incluem fitas de vídeo de 10 a 12 aulas de matemática para a 3ª série de cada país. Cada fita foi analisada através do uso de um instrumento de observação que enfoca a estrutura da turma, o nível de envolvimento e outros indicadores de processo. Adicionalmente, foi usado um sistema de mensuração do nível de conteúdo,

* Os autores gostariam de agradecer à Fundação Ford pelo generoso apoio dado a esta pesquisa. Gostaríamos também de agradecer a Cristian Cox e Mariana Alwyn (ex-Ministra), do Ministério da Educação do Chile; a Ana Luiza Machado, da Unesco de Santiago; a Luis Gomez Gutierrez, Ministro da Educação de Cuba; a Hector Valdes, Victoria Arencibia Sosa, Miguel Angel Ferrer e Paul Torres Fernandez, do Ministério da Educação de Cuba; e a Robert Verhine, da Universidade Federal da Bahia, Brasil. As opiniões aqui expressas são as dos autores, não devendo ser atribuídas à Fundação ou aos Ministérios da Educação dos três países.

visando entender o conceito da aula, o nível de demanda cognitiva e a interação entre a professora e sua turma. Em conjunto, esses dois instrumentos são usados para aprofundar a análise das variações na pontuação obtida nos testes por Cuba e pelos demais países latino-americanos.

Amostragem, variáveis e métodos

Procedimentos de amostragem e filmagem

As escolas de cada país foram selecionadas de maneira semi-randômica. No caso do Chile, nove das dez escolas urbanas faziam parte de uma amostragem maior de escolas, localizadas na Grande Santiago, sendo estudadas por um projeto do Ministério da Educação sobre currículos e práticas de ensino (Chile, 2002). Essas escolas incluem tanto escolas privadas que recebem bolsas (*voucherschools*) quanto escolas públicas. Uma escola “puramente” privada (sem bolsistas) foi escolhida aleatoriamente. Todas as fitas foram gravadas durante o mês de agosto de 2000. No Brasil, três escolas estaduais de Niterói (cidade situada a aproximadamente 20 minutos do Rio de Janeiro) foram escolhidas pela equipe das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Quatro escolas estaduais na Grande Salvador, Bahia, foram selecionadas a partir de uma lista de escolas estaduais, elaborada pela equipe das escolas estaduais. Uma escola rural na periferia de Brasília foi escolhida aleatoriamente, e duas escolas pertencentes ao projeto “Escola Ativa”, que atua em meios rurais dos arredores de Salvador, foram também incluídas. Por fim, uma escola municipal e uma estadual de Belo Horizonte foram selecionadas de forma aleatória por funcionários locais. As salas de aula brasileiras foram filmadas no decorrer de agosto de 2001 e julho de 2002. Em Cuba, oito escolas da região de Havana e duas escolas rurais do distrito de Pinar del Rio (distante cerca de duas horas de Havana) foram visitadas, todas elas em fevereiro de 2003. A Tabela 1 mostra a discriminação da amostragem.

Os vídeos vêm de uma seção (no caso de haver seções múltiplas) de aulas de matemática para turmas de 3ª série. Na maioria dos casos, foi possível filmar a aula completa, do começo ao fim, mas, em outras, a

aula já havia começado, ou a fita acabou (máximo de 60 minutos) antes do término da aula. O consentimento das diretoras das escolas e das professoras foi obtido antes das filmagens. Para que o procedimento de filmagem fosse o mais discreto possível, pos-tamo-nos em um dos cantos da sala durante a maior parte da aula. Isso foi especialmente necessário no Chile, onde as escolas possuem autonomia considerável, e em Cuba, onde um sistema muito centralizado determina que a permissão para visitar as escolas tem que ser concedida por uma série de atores diferentes. No Brasil, às vezes era possível simplesmente aparecer na escola, mas, na maioria dos casos, as escolas foram avisadas com antecedência. Além disso, nem sempre foi possível escolher de forma aleatória a professora a ser observada. Algumas vezes, as diretoras nos permitiam indicar a seção (no caso de disponibilidade de seções múltiplas) com a qual gostaríamos de trabalhar. Mas, na maioria dos casos, éramos levados a uma sala de aula previamente escolhida. Este também foi o modo predominante no Chile e em Cuba, em particular.

Dados e variáveis

Uma cópia do instrumento de observação usado para avaliar as atividades em sala de aula gravadas em vídeo constitui o Anexo A. A primeira parte do instrumento consiste de uma série de categorias usadas para dividir a aula em segmentos temporais. Esse método se apóia fortemente no sistema “tempo na tarefa” (*time on task*), criado na década de 60 por Carroll (1963). Quanto às aplicações empíricas, citamos Burns (1984) e Karweit e Slavin (1981), entre muitos outros exemplos. Usamos esse sistema quantificado de mensuração das práticas qualitativas para fazer uma pergunta simples: Como cada uma das turmas usa o tempo? As cinco categorias primárias são: 1) Trabalho na Carteira, onde os alunos trabalham individualmente; 2) Recitação, que geralmente implica atividades em que a turma inteira participa; 3) Trabalho em Grupo, onde os alunos trabalham em conjunto, ou, pelo menos, são separados em grupo; 4) Trabalho com a Turma Inteira, caracterizado por atividades centradas na professora (falar e escrever no quadro-negro); e 5) Transições e Interrupções, caracterizadas pela ausência de atividades de aprendizagem.

Para as três primeiras categorias, usamos uma série de subcategorias, a fim de especificar melhor o tipo de segmento que tem lugar. Cada segmento de 15 segundos é

marcado com um sinal na caixa correspondente. O número total de sinais é então somado, e cada segmento é medido em termos de porcentagem do tempo total.

Tabela 1 – Panorama das amostragens de escolas no Brasil, Chile e Cuba

País/Tipo de Escola	Número (% do total do País)
<i>Amostragem Brasileira:</i>	
Escolas Estaduais (Urbanas):	
Niterói (Rio de Janeiro)	3 (25,0)
Salvador (Bahia)	4 (33,3)
Belo Horizonte (Minas Gerais)	1 (8,3)
Escolas Estaduais (Rurais):	
Brasília (Distrito Federal)	1 (8,3)
Escolas Municipais (Rurais):	
Camaçari (Pernambuco)	2 (16,7)
Belo Horizonte (Minas Gerais)	1 (8,3)
<i>Amostragem Chilena:</i>	
Escolas Públicas (Urbanas)	
Santiago	6 (60,0)
Escolas Particulares com Bolsas (Urbanas)	
Santiago	3 (30,0)
Escolas Particulares Pagas (Urbanas)	
Santiago	1 (10,0)
<i>Amostragem Cubana:</i>	
Escolas Públicas (Urbanas)	
Havana	8 (80,0)
Escolas Públicas (Rurais)	
Pinar del Rio	2 (20,0)

Esse sistema de medida do tempo na tarefa apresenta uma série de limitações. Em primeiro lugar, é difícil, com esse método, medir o grau de envolvimento dos alunos, uma vez que os segmentos não são fáceis de classificar com base no envolvimento. O mesmo vale para os tipos de questões e materiais usados pelas professoras, a ordem segundo a qual o plano de ensino passa de um tópico a outro e a “atmosfera” geral da sala de aula. Os segmentos também informam pouco ou praticamente nada sobre o nível de conteúdo ou o currículo sendo coberto.

Uma outra limitação é que o estudo da sala de aula através do método do segmento de tempo é de certo modo atóxico. Em cada um dos quatro principais sistemas de “transmissão” – Trabalho na Carteira, Recitação, Trabalho em Grupo e Trabalho de Turma Inteira (atividades

centradas na professora) –, toda uma gama de atividades é possível. Mas é difícil afirmar, *a priori*, quais são as melhores estratégias de ensino. Desse modo, o uso de comparações entre os tipos de escola e entre países é mais exploratório, não se prestando tanto a confirmar hipóteses específicas sobre os tipos de ensino que esperamos ver. Isso vale principalmente para Cuba, onde pouquíssimas pesquisas produzidas fora daquele país encontram-se disponíveis às autoridades encarregadas da formulação de políticas e aos professores. No entanto, os resultados do método de segmento de tempo têm o mérito de lançar luz sobre padrões de ensino e processos de aprendizagem interessantes, que ocorrem nesses diferentes contextos nacionais.

Para lidar com essas limitações, diversos componentes de observação são acrescentados ao esquema básico de classificação

de segmentos. Em primeiro lugar, o nível geral de envolvimento dos alunos é classificado a cada dez minutos, numa escala de quatro pontos que vai de “não-envolvido” a “muito envolvido”. Os tipos de perguntas usados pelas professoras no decorrer de cada aula são também descritos, e o grau de disciplina em sala de aula é avaliado numa escala de quatro pontos. As atividades de iniciativa dos alunos são avaliadas numa escala que vai de “aula centrada na professora” a “aula centrada nos alunos”. O uso de materiais é medido por uma lista de checagem abrangendo diversos tipos de material distribuído, livros-texto e material de aprendizado. Por fim, a condição física da sala de aula é medida com base em quatro dimensões, o mesmo acontecendo com a presença, nas paredes, de material de autoria dos alunos. A inclusão desses vários componentes amplia o esquema comparativo, possibilitando julgamentos mais específicos sobre a qualidade do ensino.¹ Para maiores detalhes e definições mais precisas quanto a cada um desses componentes, ver o Anexo A.

O segundo instrumento usado na análise dos vídeos consiste numa rubrica contendo quatro elementos principais: a proficiência em matemática da aula, o nível de demanda cognitiva, o formato ou o objetivo da aula e o nível de apoio. O primeiro desses componentes, a proficiência em matemática, origina-se no estudo sobre ensino de matemática elaborado pelo National Research Council, *Adding it Up* (Somando Tudo), de 2001. Proficiência em matemática é um termo que engloba perícia, conhecimento e facilidade em matemática. Esse termo capta aquilo que acreditamos ser necessário para que uma pessoa aprenda (e, conseqüentemente, ensine) matemática. Identificamos, na proficiência em matemática, cinco elementos básicos, que são os seguintes:

- *compreensão conceitual* – compreensão dos conceitos, operações e relações matemáticos;
- *fluência nos procedimentos* – habilidade na execução dos procedimentos de forma flexível, precisa, eficiente e correta;
- *competência estratégica* – capacidade de formular, representar e resolver problemas matemáticos;
- *raciocínio adaptativo* – capacidade de pensamento lógico, reflexão, explicação e justificativa; e

- *disposição produtiva* – disposição costumeira a ver a matemática como racional, útil e vantajosa, aliada à confiança na diligência e na própria competência.

(Kilpatrick, Swafford, Findell, 2001, p. 117).

Esses elementos não são vistos como metas separadas, mas sim como fatores interdependentes e entrelaçados no contexto da definição de proficiência. Se faltar um desses cinco elementos, o processo de aprendizado não pode ser considerado completo. Avaliamos cada uma das aulas com base nesses cinco componentes, identificando os elementos faltantes em cada uma das aulas.

A análise de conteúdo avalia também o nível de demanda cognitiva exigido pela aula. No tocante a esse elemento, lançamos mão de um gabarito retirado do trabalho *Implementing Standard-Based Mathematics Instruction* (A Implementação de um Ensino de Matemática Baseado em Padrões), de autoria de Stein et al. (2000), que classifica as aulas em termos de uma demanda cognitiva mais ou menos elevada, abrangendo desde memorização e procedimentos não-conectados (demandas de baixo nível) até procedimentos interconectados e a “prática da matemática” (demandas de alto nível). O terceiro elemento da rubrica avalia cada aula com base no nível de interação ou de apoio dado pela professora aos alunos, incluindo trabalho em grupo em contraposição a trabalho individual, as respostas dadas pela professora, etc., definindo o conceito ou o objetivo da aula. Por fim, o conteúdo curricular ou conceito sendo ensinado é avaliado com base nas definições colocadas pelo *Principles and Standards for School Mathematics* (Princípios e Padrões para a Matemática Escolar), do Conselho Nacional de Professores de Matemática, de 2000. Em conjunto, esses elementos constituem nosso gabarito para entender o conteúdo da aula.

Métodos

Empregamos uma análise estatística que consiste de testes-t simples para as diferenças entre as médias, de modo a avaliar até que ponto as diferenças observadas nos segmentos das aulas e outros resultados são sistematicamente relacionados a categorias. Amostragens pequenas prejudicam

¹ Embora de maneira qualificada. Por exemplo, baixos níveis de disciplina podem ser indicadores de desempenho de baixa qualidade por parte da professora. Mas esses níveis podem também ser atribuídos aos padrões de comportamento que os alunos trazem de seu ambiente familiar e comunitário.

o grau de certeza estatística a ser alcançada e limitam a possibilidade de generalizar os resultados. Esse problema é exacerbado pelo fato de cada amostragem conter diferentes tipos de escola. Nós, portanto, fazemos comparações estatísticas apenas para diferentes agrupamentos de escolas: por país, pela amostragem total de escolas, por país para as escolas urbanas e por escolas particulares/públicas, no caso do Chile.

Na análise dos conteúdos, um gabarito derivado das fontes citadas acima é utilizado para classificar e categorizar as aulas dadas em cada escola. As escolas também são comparadas em termos de grupo, usando mensurações de dois tipos: proficiência matemática e a demanda cognitiva das aulas. Em razão da natureza qualitativa desses dois últimos tipos de avaliação, indicamos as descrições dos objetivos das aulas e o nível de apoio em termos de cada aula, separadamente.

Análise por segmento de tempo

A Tabela 2 traz uma visão geral dos resultados da análise de segmento de tempo para cada amostragem de escolas. No entanto, antes de passar a esses resultados, devemos tratar, em algum nível de detalhe, das grandes diferenças verificadas em termos de tamanho das classes, mostradas na Tabela. Essas diferenças de tamanho entre as classes cubanas e as dos demais países têm implicações importantes não apenas para a interpretação dos demais resultados, mas também para a compreensão do “propósito” maior desta análise. Quando o Laboratório Latino-Americano da Unesco aplicou os testes padronizados, em 1997, o tamanho médio das classes cubanas era próximo ao da média da amostragem como um todo (cerca de 33 alunos). Desde então, os cubanos vêm implementando uma política de redução do tamanho das classes, semelhante à recentemente adotada na Califórnia, obrigando as classes de 1ª a 4ª série a terem, no máximo, 20 alunos (em Cuba, essa diretriz é aplicada às classes de 1ª a 6ª série). De todas as variáveis observadas nesta análise qualitativa, essa é a que tende a apresentar as maiores diferenças entre o atual contexto educacional de Cuba e aquele no qual os alunos efetivamente se submeteram aos exames. Como detalhado

abaixo, as diferenças, em termos do tamanho das classes entre Cuba e os demais países, sem dúvida alguma, têm influência sobre os outros resultados observáveis. Desse modo, nossa capacidade de estabelecer conexões entre nossos achados qualitativos e os resultados dos testes realizados em 1997 fica, de certo modo, prejudicada. No entanto, nossa intenção, aqui, não é explicar as diferenças entre as notas obtidas nos testes aplicados em 1997. Ao contrário, enfocamos, como ponto de partida (ou motivação), as grandes diferenças a favor de Cuba verificadas nas notas obtidas nos testes, a fim de comparar três sistemas educacionais bem diferentes. Uma vez que a política de redução das classes foi implantada em 2001, é provável que seus efeitos não tenham ainda se alastrado por todo o sistema. Além do mais, as autoridades educacionais e os professores cubanos nos garantiram que os métodos de ensino não se alteraram nos últimos dois anos. No entanto, o menor tamanho das classes talvez tenha influência sobre nossa comparação, particularmente naquela entre Cuba e Chile, onde as classes, em geral, são grandes. No tocante aos possíveis efeitos do tamanho das classes, o leitor deve levar em conta que essas diferenças existem há apenas poucos anos.

Os demais dados da Tabela 2 referem-se às médias por categoria, nas quais cada categoria é entendida como o porcentual médio de cada aula dedicado àquele segmento. Apenas algumas poucas dessas médias são significativamente diferentes das do restante da amostragem. Os resultados mostram que os estudantes chilenos gastam pouquíssimo tempo em trabalho individual na carteira, que é o modo predominante em Cuba, no entanto, deve-se observar que eles passam muito tempo fazendo trabalho na carteira em grupos (ver o segmento de Trabalho em Grupo), discutido adiante com mais detalhe. Essa diferença entre o Chile e Cuba é particularmente acentuada nas escolas públicas, uma vez que observamos que as escolas particulares chilenas gastam um tempo (comparativamente) maior com Trabalho nas Carteiras que as escolas públicas daquele país. A Tabela 2 traz também algumas indicações de que as salas de aula cubanas são mais “eficientes” que as chilenas e as brasileiras, uma vez que menos tempo (em termos porcentuais) é gasto em transições e interrupções. Essas diferenças não são estatisticamente significativas,

Tabela 2 – Principais características das classes observadas

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Número de alunos por turma	27,9	37,1***	17,9***	28,0	36,2**	38,5**	19,8***
Principais segmentos (% de tempo):							
Trabalho nas carteiras	22,5	6,5**	40,9***	22,5	0,6***	15,3	36,2**
Recitação	22,5	34,6*	26,2	27,2	38,6	28,6	27,0
Trabalho em grupo	29,6	34,4	11,3*	18,3	38,3*	28,9	13,8
Trabalho de turma inteira/liderado pela professora	17,8	16,6	17,1	23,0	16,4	16,9	17,8
Transição/interrupção	7,5	7,9	4,8	8,7	6,1	10,7	5,3

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: Os números relativos aos Segmentos Principais referem-se à percentagem do tempo total. Devido ao arredondamento, esses números nem sempre somam 100%. Os segmentos referem-se à atividade predominante no decorrer de cada período de 15 segundos. O Trabalho nas Carteiras descreve os alunos sentados e trabalhando individualmente. A Recitação envolve perguntas e respostas, trabalho no quadro-negro, respostas dadas pela turma inteira e outras formas de recitação pelos alunos. O Trabalho em Grupo exige que os alunos sejam organizados em grupos, embora, como visto adiante, eles nem sempre trabalhem juntos no mesmo problema. Trabalho de turma inteira/liderado pela professora descreve as professoras dando instruções, explicando ou resolvendo exemplos no quadro-negro sem a participação dos alunos. As Transições e Interrupções referem-se aos intervalos que ocorrem devido à mudança de atividade, à repreensão a um aluno ou a interrupções externas. Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de cada segmento. As comparações estatísticas são feitas entre cada um dos grupos e o restante da amostragem, ou para todas as escolas (comparação entre países) ou apenas para as escolas urbanas.

de modo que alguma cautela é necessária. A correlação aparentemente positiva entre o tamanho médio da turma e o tempo gasto com transições sublinha um dos muitos efeitos prováveis do tamanho da turma sobre as diferenças observáveis nas salas de aula. As escolas particulares chilenas são as maiores, em termos de relação professor/aluno, e elas também gastam mais tempo ao passar de uma atividade a outra. Isso faz sentido, principalmente porque as turmas chilenas fazem uso mais intenso de trabalho em grupo, que implica um maior número de transições de uma atividade para outra.

A Tabela 3 trata do segmento Trabalho nas carteiras e apresenta a percentagem do total do tempo de aula gasto em cada um dos subsegmentos. A primeira coluna traz as médias do Total do Trabalho nas carteiras apresentadas na Tabela 2. Os resultados mostram que, entre todos os subsegmentos do trabalho nas carteiras, o

modo predominante é o de resolução de problemas em trabalho individual, com a professora circulando pela sala. Em muitas das salas de aula cubanas visitadas por nós, a ênfase era colocada sobre a *ejercitación*, ou resolução de problemas. Na maioria dos casos, os alunos sentavam-se individualmente, e a atividade geralmente exigia que eles trabalhassem numa série de problemas, ou em folhas distribuídas (chamadas de *Hojas de Trabajo*) ou nos livros-texto. Nos outros países, essa atividade não era tão freqüente quanto em Cuba, embora, como já mencionado antes, no Chile, não era raro os alunos serem agrupados, embora trabalhando individualmente de modo bastante semelhante (e com atividades preparadas). Uma outra diferença significativa é aquela verificada entre as escolas particulares chilenas e o restante da amostragem, no tocante à correção de trabalho pela professora enquanto os alunos permanecem em suas carteiras. Em

Tabela 3 – Detalhamento do segmento trabalho nas carteiras

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Total de Trabalho nas carteiras	2,5	6,5**	40,9***	22,5	0,6***	15,3	36,2**
Por subsegmento do Trabalho nas carteiras:							
Cópia de instruções / problemas	6,8*	1,3	2,1	4,8*	0,6	2,3	1,1
Resolução de problemas individualmente (enquanto a professora circula)	12,1	2,2**	33,8***	15,3	0,0**	5,5	34,4***
Resolução de problemas individualmente (enquanto a professora se ocupa com outras tarefas)	1,3	0,0	4,1	1,0**	0,0	0,0	0,0
Correção de trabalho individual (trabalhando)	0,8	1,5	0,9	0,0	0,0	3,4**	0,8
Correção de trabalho individual (parado)	1,5	1,7	0,5	1,9	0,0	4,1*	0,6

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: O Trabalho nas carteiras descreve os alunos sentados e trabalhando individualmente. Os segmentos se referem à atividade predominante no decorrer de cada período de 15 segundos, e os subsegmentos do Trabalho nas carteiras são medidos como porcentagem do tempo total. Devido ao arredondamento, esses números nem sempre somam uma porcentagem equivalente ao total para o segmento. Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de cada segmento e subsegmento. As comparações estatísticas são feitas entre cada um dos grupos e o restante da amostragem, ou para todas as escolas (comparação entre países) ou apenas para as escolas urbanas.

duas das quatro escolas particulares chilenas, grande ênfase era dada ao trabalho de correção, questão à qual voltaremos mais adiante, uma vez que as escolas particulares chilenas parecem compartilhar essa característica com as escolas cubanas. Como as turmas chilenas são grandes, essa tarefa simplesmente leva mais tempo. Por fim, os estudantes brasileiros gastam um tempo significativamente maior copiando instruções; isso também ficou claro nas fitas de vídeo, uma vez que poucas escolas brasileiras usavam atividades preparadas, algo que é muito comum no Chile e em Cuba. Os efeitos de ter que copiar os problemas de matemática do quadro-negro antes de começar a trabalhar aparecem em termos do uso do tempo de aula. Essa diferença aponta, também, para um tema que se desenvolve ao longo de toda esta análise comparativa, ou seja, que as escolas cubanas e chilenas – particularmente as escolas particulares chilenas – geralmente

contam com mais recursos. Além disso, fatores de composição das turmas talvez contribuam para explicar essas diferenças, uma vez que as crianças brasileiras de nossa amostragem, de situação socioeconômica relativamente baixa, talvez precisem de mais tempo para copiar os problemas, ou talvez suas professoras tenham menor acesso a papel e a copiadoras para preparar as páginas com exercícios.

A Tabela 2 mostrou poucas diferenças entre os três países, no tocante à recitação pela turma inteira. A Tabela 4 detalha esses resultados e apresenta as médias para a maioria dos subsegmentos da Recitação. Diferenças significativas foram encontradas para dois desses segmentos específicos: por exemplo, as professoras cubanas usam com maior frequência a recitação individual, definida como um aluno, individualmente, respondendo perguntas colocadas para a turma toda; nas turmas chilenas, por outro lado, as respostas dadas pela turma inteira

(chamadas de “coro”) são mais comuns. Também esse resultado pode ser consequência das diferenças de tamanho das turmas, uma vez que as professoras chilenas talvez se dêem conta de que a participação individual de cada aluno é impossível, a não ser que sejam permitidas respostas em grupo. Uma outra razão talvez seja a maior homogeneidade das turmas cubanas. As escolas particulares chilenas, com turmas maiores, usam as respostas individuais quase tanto quanto as escolas cubanas. Numa das escolas particulares chilenas, a professora circulava pela sala fazendo perguntas simples, de revisão, para cada aluno (mais de 40); nas salas de aula brasileiras, ao contrário, apenas uns poucos alunos costumavam ser chamados individualmente e, em muitos casos, um grupo de alunos mostrava-se muito atrasado em relação a seus colegas. Observa-se que poucos desses resultados são estatisticamente significativos.

A Tabela 5 trata, em maior nível de detalhe, do Trabalho em Grupo, apresentando a maioria das médias para cada subsegmento, por categoria de escola. Aqui também vemos que as escolas cubanas, comparativamente, fazem menor uso

do trabalho em grupo, enquanto nas escolas chilenas esse segmento é predominante. Isso acontece particularmente nas escolas públicas chilenas, que, dentre as amostragens dos três países, tinham, de longe, as turmas mais orientadas para o trabalho em grupo. No entanto, em alguns poucos casos, as crianças trabalhavam coletivamente, resolvendo, juntas, os problemas. Os alunos gastavam a maior parte do segmento de Trabalho em Grupo resolvendo individualmente os problemas, sem interagir com os demais membros do grupo. Isso era particularmente verdadeiro para a totalidade da amostragem brasileira. No Chile, era mais comum o uso de resolução individual de problemas falando – um segmento difícil de definir. Mas o objetivo básico desse segmento é fazer com que as crianças resolvam os problemas individualmente, ao falar. Não se trata da mesma coisa que trabalhar em grupo para chegar a uma solução comum ou distribuir um trabalho para todo o grupo, ao invés de páginas com exercícios individuais idênticas. Apenas nas escolas urbanas brasileiras havia uma quantidade observável desse

Tabela 4 – Detalhamento do segmento Recitação

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Total de Recitação	22,5	34,6*	26,2	27,2	38,6	28,6	27,0
Por subsegmento da Recitação:							
Perguntas e Respostas Turma Inteira Individual	2,0***	7,7	14,1***	2,4**	5,0	11,6	16,1***
Perguntas e Respostas Turma Inteira – Coro Individual / Turma Inteira	13,3	14,8	2,6**	17,1	17,9	10,2	2,8**
Leitura Oral	2,9	1,1	1,7	2,0	1,5	0,7	1,8
Resolução no quadro-negro	4,0	10,0	7,7	2,0	13,2	5,5	6,4

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: A Recitação é constituída de perguntas e respostas, trabalho no quadro-negro, respostas da turma inteira e outras formas de recitação pelos alunos. Os segmentos referem-se à atividade predominante em cada período de 15 segundos, e os subsegmentos da Recitação são medidos como porcentagem do tempo total, e não da Recitação Total. Devido ao arredondamento, esses números nem sempre somam uma porcentagem equivalente ao total para o segmento. Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de cada segmento e subsegmento. As comparações estatísticas são feitas entre cada um dos grupos e o restante da amostragem, ou para todas as escolas (comparação entre países) ou apenas para as escolas urbanas.

tipo de trabalho em grupo e, em uma escola em particular, os grupos eram incumbidos da apresentação de uma atividade por grupo e os alunos discutiam (muitas vezes acaloradamente) a maneira pela qual o trabalho deveria ser efetuado. Nos três países, esse exemplo representou uma exceção à regra, no que se refere ao trabalho em grupo.

A análise comparativa das salas de aula brasileiras, chilenas e cubanas mostra claramente algumas diferenças significativas em termos de atividades em sala de aula. Essas diferenças começam a oferecer explicações para as diferenças nas notas obtidas nos testes pelos três países.

Passamos agora à segunda parte de nossa análise, que enfoca uma série de indicadores não-temporais dos processos que têm lugar nas salas de aula.

A Tabela 6 apresenta os resultados relativos ao envolvimento dos alunos.

O envolvimento é um conceito de difícil mensuração, uma vez que os alunos podem estar plenamente envolvidos sem demonstrar esse envolvimento através de linguagem corporal. Além disso, medir o envolvimento de uma turma inteira apresenta alguns problemas. Mas o principal desafio com relação ao envolvimento reside na sua interpretação. O envolvimento dos alunos deve-se a características individuais dos alunos, como seu ambiente de origem, ou ao sucesso da professora em criar um ambiente de aprendizado que prende a atenção dos alunos e mantém seu interesse? Os resultados constantes da Tabela 6 ilustram esse dilema. A amostragem brasileira é consistentemente menos envolvida, o que ficou claro durante a filmagem dos vídeos em sala de aula. Em determinadas ocasiões, os alunos brasileiros estavam claramente entediados com a aula ou totalmente ausentes e ocupados com uma

Tabela 5 – Detalhamento do segmento Trabalho em Grupo

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Total de Trabalho em Grupo	29,6	34,4	11,3*	18,3	38,3*	28,9	13,8
Por subsegmento do Trabalho em Grupo:							
Resolução Individual (em silêncio) – professora circulando	22,2	12,8	9,0	9,6	14,0	10,9	1,0
Resolução Individual (falando) – professora circulando	0,1	1,0	0,0	0,2	1,7**	0,0	0,0
Resolução Individual (falando) – professora ocupada em outras tarefas	0,3	12,9***	0,0	0,0	15,2**	9,5	0,0
Resolução em grupo / discussão	5,3	3,0	2,2	6,2	3,7	2,1	2,8

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: O Trabalho em Grupo exige que os alunos sentem-se agrupados. Os segmentos referem-se à atividade predominante em cada período de 15 segundos, e os subsegmentos do Trabalho em Grupo são medidos como porcentagem do tempo total, e não do total do Trabalho em Grupo. Devido ao arredondamento, esses números nem sempre somam uma porcentagem equivalente ao total para o segmento. Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de cada segmento e subsegmento. As comparações estatísticas são feitas entre cada um dos grupos e o restante da amostragem, ou para todas as escolas (comparação entre países) ou apenas para as urbanas.

Tabela 6 – Envolvimento dos alunos

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Envolvimento Médio	2,4***	3,0	3,5***	2,5***	2,9	3,3	3,5***
Por períodos de 10 minutos:							
aos 10 minutos	22,6***	3,2	3,5***	2,7***	2,8	3,8*	3,7***
aos 20 minutos	2,5***	3,2	3,5***	2,6***	3,2	3,3	3,4**
aos 30 minutos	2,5**	2,8	3,4***	2,5*	2,7	3,0	3,4**
aos 40 minutos	2,3***	3,1	3,4**	2,4**	3,0	3,3	3,5*
aos 50 minutos	2,5**	2,9	3,4***	2,4**	2,5	3,3	3,5***

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: O Envolvimento é medido tanto com relação ao grau de envolvimento na aula quanto ao grau de participação de todos os alunos da turma. As observações correspondem ao total do período de 10 minutos (isto é, aos 30 minutos, a observação se refere ao período decorrido dos 20 aos 30 minutos). Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de envolvimento. As comparações estatísticas são feitas entre a totalidade das amostragens e, em seguida, entre as escolas públicas e particulares do Chile, em relação apenas às escolas urbanas do Brasil.

outra “atividade” (conversando, brincando ou simplesmente ausentes por desatenção) totalmente alheia à aula. No outro extremo encontram-se os estudantes cubanos, que permanecem constantemente interessados nas aulas e raramente davam sinais de tédio ou de falta de interesse através de linguagem corporal ou outros sinais. No ponto médio encontram-se os estudantes chilenos, embora os resultados da Tabela 6 mostrem, mais uma vez, que, no Chile, o envolvimento depende do tipo de escola. Nas escolas particulares, o nível de envolvimento dos alunos é comparável ao da amostragem cubana, ao passo que, nas escolas públicas chilenas, as médias eram mais próximas às da amostragem brasileira. É interessante que o nível de envolvimento costuma cair em quase todas as categorias – exceto em Cuba – à medida que a aula progride, e a maioria das diferenças significativas é encontrada nos primeiros 20 minutos de aula.

A Tabela 7 detalha as médias relativas à estrutura da aula, incorporando as perguntas feitas pela professora. Duas diferenças significativas ressaltam. Em primeiro lugar, as professoras das escolas cubanas e das escolas particulares chilenas se esforçam para corrigir os trabalhos

de todos os alunos. Dada a diferença entre o tamanho das turmas desses dois segmentos (ver Tabela 2), essa semelhança é interessantíssima, indicando um alto grau de compromisso com a “missão” educacional nesses dois setores. Voltaremos mais adiante a esse ponto. Também esses resultados mostram a importância do efeito da composição da turma sobre o comportamento das professoras. Em muitas das escolas públicas brasileiras e chilenas, provavelmente, havia boas razões para as professoras não se esforçarem para corrigir todos os trabalhos: elas sabiam o que iriam encontrar. No decorrer do processo de filmagem, ficou evidente que existe, nessas turmas, um alto grau de desigualdade e, em alguns casos, ao final da aula, alguns alunos sequer haviam *conseguido chegar ao fim da cópia das instruções*, enquanto outros já haviam, há muito tempo, terminado os exercícios. Ao não corrigir o trabalho de todos os alunos, essas professoras talvez estejam, simplesmente, evitando ter que reconhecer a falta de preparo de alguns deles. Limitando-se a corrigir o trabalho de alguns alunos, elas conseguem concentrar-se mais no aluno médio, passando então à tarefa seguinte. É, assim, a vida nessas salas de aula.

A segunda diferença importante mostrada na Tabela 7 relaciona-se ao tipo de perguntas usadas nessas aulas. Aqui também vemos que as turmas cubanas e, em menor grau, as das escolas particulares chilenas são muito diferentes das turmas das escolas públicas do Brasil e do Chile. As professoras cubanas, bem como as de algumas escolas particulares chilenas, às vezes exigiam que os alunos realmente explicassem suas respostas, corrigissem as respostas de outros alunos, ou até mesmo que eles dessem explicações conceituais claras dos conceitos matemáticos. Um exemplo deste último caso seria “explique por que não podemos subtrair 9 de 8 na coluna das centenas do problema 1”. Esse tipo de pergunta praticamente não existia nas escolas brasileiras e nas escolas públicas chilenas, onde as perguntas colocadas pelas professoras eram geralmente muito mais simples e, no caso do Brasil, inexistentes.

A análise comparativa das atividades de sala de aula em nossa amostragem de escolas é concluída com alguns indicadores finais constantes da Tabela 8. Como não é de surpreender, as escolas particulares chilenas e

as cubanas apresentam maiores níveis de disciplina, medidos pela frequência com a qual as professoras pedem silêncio e pela reação positiva dos alunos às instruções das professoras. Tanto nas escolas particulares chilenas quanto, e principalmente, nas escolas cubanas, o nível de disciplina, em alguns momentos, era extraordinário, o que ficava claro no fato de as professoras raramente terem que pedir silêncio. As outras turmas chilenas e as brasileiras eram menos ordeiras, e as professoras, às vezes, pareciam incapazes de conter a conversa dos alunos. O tamanho das turmas talvez seja um fator, nessa situação. Aqui também vemos nos confrontados com o fato de as turmas das escolas particulares chilenas serem grandes, de modo que é possível que essas diferenças de composição e/ou de administração escolar estejam na origem das diferenças verificadas no comportamento dos alunos. Um dos fatores relativos à composição não abordada por nós é a idade média dos alunos. No Brasil, os alunos que se submetem ao teste do *Laboratório* eram 1,5 anos mais velhos que seus colegas cubanos, sendo que os brasileiros tinham idades entre 9

Tabela 7 – Estrutura das aulas e tipos de perguntas

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
A aula inclui:							
correção do trabalho de alguns alunos	66,7*	50,0	17,7**	66,7	82,9**	0,0**	21,9*
correção do trabalho de todos os alunos	24,6	50,1	82,3**	22,0**	16,9*	100,00**	77,8**
Tipos de perguntas:							
Nenhuma pergunta	25,0**	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0
Simple e repetitivas	75,0	80,0	90,9	88,9	83,3	75,0	88,9
Dar exemplos, respostas curtas	25,0	40,0*	0,0**	22,2	33,3	50,0	0,0*
Conceituais, descrição de processos	0,0***	40,0	54,5**	0,0***	33,3	50,0	66,7**

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: O Trabalho de Correção refere-se à frequência com que as professoras conferem os trabalhos durante ou ao final de cada aula. Quanto aos Tipos de Perguntas, as percentagens não totalizam 100% porque, para cada categoria, os resultados indicam apenas se esse tipo de pergunta foi usado, e não se esse era o único tipo de pergunta usado. Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições. As comparações estatísticas são feitas entre cada amostragem total e, em seguida, entre as escolas públicas e particulares do Chile, com referência apenas às escolas urbanas do Brasil.

e 17 anos. Se os alunos mais velhos são mais difíceis de controlar, é de se esperar que haja menos disciplina nas salas de aula brasileiras.

Encontramos, também, uma correlação inversa entre disciplina e “ensino centrado no aluno”, na falta de termo melhor. As salas de aula brasileiras, às vezes, eram bastante caóticas, principalmente se comparadas com as turmas das escolas particulares chilenas e das escolas cubanas. As salas de aula brasileiras eram também caracterizadas por um alto grau de liberdade para os alunos, evidente na maneira com que os alunos se aproximavam fisicamente da professora, ou mesmo a interrompiam, para fazer perguntas.

As aulas das escolas particulares chilenas eram muito mais centradas na professora, onde apenas ela tinha permissão para falar, os alunos falando apenas quando chamados a fazê-lo e, geralmente, permanecendo em seus lugares. Nas escolas cubanas, pouquíssimos alunos se dirigiam à professora ou falavam com ela quando não solicitados. Os resultados da Tabela 8 confirmam um achado anterior, de que as salas de aula brasileiras têm menor propensão a incorporar atividades preparadas ou deveres de casa que as chilenas ou cubanas. Por fim, as condições físicas variam pouco entre os países, exceto no caso das escolas particulares chilenas, que, de longe, possuíam as melhores condições.

Tabela 8 – Outras comparações

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Grau de disciplina	2,5***	3,1	3,9***	2,3***	2,8	3,5	3,9***
Atividades de iniciativa dos alunos	3,0***	2,2	0,6***	3,0***	2,3	2,0	0,7***
Soma dos materiais distribuídos	0,5	1,0**	0,2**	0,2	1,0**	1,0*	0,2
Uso de atividades preparadas / dever de casa	33,3*	60,0	72,7	44,4	66,6	50,0	66,7
Condições médias das salas de aula	2,3	2,6	2,6	2,2	2,2	3,2**	2,5
Material preparado pelos alunos colado nas paredes	1,1	0,7	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

Nota: Ver o texto e o Anexo A para maiores detalhes sobre as definições de cada variável. As comparações estatísticas são feitas para dois países e, em seguida, entre as escolas públicas e particulares do Chile, com referência apenas às escolas urbanas do Brasil.

Discussão

Os dados coletados nos procedimentos de filmagem levaram a alguns achados interessantes. Três resultados chamam a atenção. Em primeiro lugar, as mudanças ocorridas no tamanho das turmas entre a época em que os alunos cubanos se

submeteram aos testes do *Laboratório* e a época em que os vídeos foram feitos tornam mais complexo nosso objetivo geral de explicar as diferenças de desempenho entre os alunos dos três países. Diversas perguntas interessantes podem ser feitas, mas, infelizmente, não podemos responder a todas elas. Por exemplo: Se o tamanho

médio das turmas cubanas fosse de 27 (como nos dados do *Laboratório*), veríamos resultados radicalmente diferentes nas salas de aula cubanas? A diferença de tamanho entre as turmas de Cuba e as dos demais países tende a produzir um efeito de interação, quando consideramos as diferenças de ambiente de origem dos alunos e de preparo dos professores. Isso não significa que o tamanho das turmas não tenha importância – é difícil negar que as estratégias de ensino usadas pelas professoras cubanas são diferentes, o que pode resultar do fato de elas terem menos crianças para cuidar. Mas é pouco provável que o resultado fosse muito diferente com turmas maiores e – ironicamente – os resultados obtidos pelas escolas particulares chilenas talvez nos digam por quê. Deve-se evitar atribuir a totalidade das diferenças verificadas nas escolas cubanas ao tamanho das turmas, uma vez que as escolas particulares chilenas reproduzem condições de ensino bastante semelhantes, com um número muito maior de alunos. Desse modo, em termos da relação custo/eficácia, nossos dados nada dizem, uma vez que o enfoque cubano (ou o enfoque das escolas particulares chilenas) talvez seja, simplesmente, uma maneira eficaz – embora cara – de fornecer serviços educacionais a populações relativamente fáceis de educar.

Isso nos remete à questão da composição. As diferenças entre países, em termos das “condições sociopolíticas das escolas” (como as denominamos numa análise dos dados do *Laboratório*), quase que certamente estão por trás das diferenças observadas no ensino e na aprendizagem estudados nas amostragens. Os alunos cubanos vivem em condições de menor pobreza, embora a comparação de sua situação socioeconômica com as das crianças de outros países nem sempre seja simples. As crianças chilenas que frequentam escolas particulares vêm de meios socioeconômicos relativamente mais altos. No entanto, em Cuba, os níveis mais altos de envolvimento e de disciplina entre os alunos são notáveis, refletindo, em parte, essas diferenças de ambiente familiar de origem. Essas diferenças, contudo, apontam também para questões mais amplas de controle estatal e do valor conferido à educação pelas diferentes sociedades. Por exemplo, uma cultura que valoriza a educação não apenas espera que as crianças se comportem bem na sala de aula, mas,

além disso, investe pesadamente em atividades *fora de sala de aula* que facilitem o aprendizado em sala de aula (Carnoy, 1995).² É também possível que em estados socialistas, como Cuba, a escola seja vista como um outro braço do aparato estatal, que tem poder considerável sobre a vida das pessoas, o que, por sua vez, afeta a maneira pela qual as crianças são socializadas para se comportar na escola. Isso não quer dizer que as escolas cubanas sejam explicitamente coercivas; na verdade, os vídeos revelam que as salas de aula, em Cuba, possuem uma qualidade quase “serena”, se comparadas às de outros países, uma vez que os participantes interagem numa atmosfera marcada por um alto grau de reforço positivo e praticamente isenta dos conflitos observados nas salas de aula de outros países latino-americanos (entre alunos, entre professores e alunos, etc.). O grande efeito encontrado por nós nos dados do *Laboratório*, relativo à falta de perturbações nas escolas cubanas, serve para nos lembrar disso (Carnoy, Marshall, 2003).

A questão relativa à origem das diferenças observadas nas interações em sala de aula é interessante, embora não seja de importância crucial no presente contexto. As externalidades positivas que resultam do fato de se ter crianças saudáveis em sala de aula ficam perfeitamente claras nesse exercício de filmagem. As crianças brasileiras e, em menor grau, as das escolas públicas do Chile às vezes ficam obviamente entediadas e desinteressadas. Os conflitos entre alunos e professoras são mais frequentes e, em certas ocasiões, as professoras parecem não ter muito controle sobre a turma. As professoras, além disso, parecem lançar mão de trabalhos em grupo com maior frequência, em vez de atividades centradas no aluno, individualmente. Essa característica talvez seja um reflexo das diferenças de tamanho da turma. Mas recorrer a trabalho de grupo e evitar perguntas e correção de trabalhos individuais, nesses contextos, talvez sejam maneiras de a professora se esquivar de assumir responsabilidade. É possível que as professoras simplesmente não queiram reconhecer as grandes diferenças em termos de desempenho existentes entre seus alunos, por medo de serem responsabilizadas por essas diferenças. Uma atitude como essa tende a não funcionar em Cuba ou em escolas particulares. Essa questão, além disso,

² Como acontece com muitas explicações em termos de cultura, não está claro o porquê de as famílias cubanas valorizarem a educação mais que as famílias de outros países. Por exemplo, com tanto nivelamento salarial, não é o caso dizer que a educação tenha o efeito de estratificar a população.

perde importância quando as crianças chegam à escola prontas para trabalhar e aprender.

Análise de conteúdo dos currículos

Ao analisar as dificuldades cognitivas encontradas em centenas de aulas de matemática nas escolas norte-americanas, Stein et al. (2000, p. 4) relatam as seguintes conclusões:

- 1) as tarefas matemáticas com níveis mais altos de demanda cognitiva são as de mais difícil implementação, muitas vezes sendo transformadas, durante o processo letivo, em tarefas menos exigentes; e
- 2) a aprendizagem dos alunos era maior nas salas de aula onde as tarefas letivas consistentemente incentivavam nos alunos pensamento e raciocínio de alto nível, e menor nas salas de aula onde essas tarefas eram sempre reduzidas a simples procedimentos.

A partir de nossas observações das salas de aula chilenas, brasileiras e cubanas, em termos de quatro linhas principais de conteúdo, a primeira dessas conclusões parece receber confirmação. Muito freqüentemente, as atividades nas escolas chilenas e, particularmente, nas escolas brasileiras se enquadram na categoria de aulas menos exigentes em termos da capacidade cognitiva exigida dos alunos, para que eles possam participar. Não sabemos dizer se tal observação se deve a ser esse o único tipo de aula que a professora sabe dar ou se o dia escolhido para a observação calhou ser um dia de baixa demanda. Mas a coerência dos resultados da categorização das aulas, principalmente no caso brasileiro, talvez indique que a primeira hipótese seja a mais provável. Nossa análise corrobora essa conclusão e, conseqüentemente (principalmente em face da segunda conclusão de Stein et al.), de certo modo, confirma as notas relativamente baixas obtidas nos testes de avaliação do *Laboratório* pelos alunos chilenos e brasileiros, se comparadas às dos alunos cubanos.

Nossa avaliação dos conteúdos transmitidos em sala de aula centra-se em quatro componentes principais: a proficiência matemática da aula, o nível de demanda

cognitiva, o formato ou objetivo da aula e o nível de apoio. O primeiro desses componentes deriva-se da definição dada pelo National Research Council (Conselho Nacional de Pesquisa) à proficiência, como consistindo de cinco fatores inter-relacionados, necessários para que um aluno aprenda matemática. Como descrito anteriormente, esses fatores são: compreensão conceitual, fluência nos procedimentos, competência estratégica, raciocínio adaptativo e disposição produtiva. A partir dos vídeos, identificamos quais desses componentes estavam presentes em cada uma das aulas (Tabela 9).

As aulas no Brasil alcançaram uma média de 2,17 em proficiência matemática. Com exceção de uma única turma, todas as aulas possuíam o componente básico de compreensão conceitual, indicando que tanto os alunos quanto as professoras compreendem o objetivo da aula e dos conceitos em questão. A única sala de aula que não demonstrou esse nível mínimo de proficiência caracterizava-se por memorização mecânica e por cópia, praticamente sem orientação da professora. Foi, portanto, impossível determinar se o fator compreensão conceitual estava presente (a turma 4, do Brasil, que recebeu a nota 1 apenas para fluência nos procedimentos). Apenas uma das aulas brasileiras recebeu a nota máxima de 5 em proficiência matemática, categoria na qual as aulas brasileiras tiveram um desempenho significativamente inferior ao das cubanas e chilenas. Mesmo levando em conta apenas as escolas urbanas, as professoras brasileiras não têm um desempenho tão bom quanto suas colegas das escolas urbanas do Chile e de Cuba.

No caso do Chile, a nota média em proficiência matemática foi de 3,2. Apenas duas turmas chilenas receberam nota 2 em proficiência matemática, e nenhuma delas teve nota 1. De modo geral, o raciocínio adaptativo foi a característica mais difícil de ser alcançada nas aulas, por exigir altos níveis de demanda cognitiva e de correlação de conceitos no decorrer de toda a aula. As aulas chilenas não foram estatisticamente diferentes das aulas dos outros dois países, nem no país como um todo nem nas comparações que incluíam apenas as escolas urbanas.

As salas de aula cubanas alcançaram a nota de 3,82 em proficiência matemática, apresentando um menor desvio-padrão

entre os níveis de desempenho das diferentes turmas. Duas salas de aula alcançaram a nota máxima de 5, e nenhuma delas teve nota inferior a 3. De modo geral, a diferença entre as aulas cubanas e as do Brasil e do Chile devia-se às categorias de competência estratégica e de raciocínio adaptativo; ou seja, as professoras cubanas estabelecem um diálogo constante com os alunos, perguntando a eles não apenas como um determinado problema deve ser resolvido, mas também por quê. Sem exceção, as professoras cubanas mantinham uma disposição produtiva (mostrando que a matemática é um instrumento útil e valioso), além de demonstrar compreensão conceitual e fluência nos procedimentos.

A Tabela 10 apresenta os resultados relativos à demanda cognitiva da aula.

A medida usada para a demanda cognitiva deriva-se do trabalho de Stein et al. em salas de aula dos Estados Unidos e é dividida em quatro categorias: tarefas de memorização e procedimentos não-conectados (ambas classificadas como de baixo nível de demanda) e procedimentos conectados e tarefas de “fazer matemática” (alto nível de demanda). Uma descrição mais detalhada do tipo de cada uma dessas tarefas consta do Anexo B. Na análise das salas de aula dos três países, apenas uma sala de aula (cubana) atingiu a nota máxima de 4 pontos em “fazer matemática”, que exige pensamento complexo e não-algorítmico, bem como a exploração da natureza dos conceitos, processos e relações matemáticas. Um fator particularmente ausente em muitas dessas salas de aula foi a exigência de os alunos explorarem a resolução de

Tabela 9 – Notas em proficiência matemática

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Número de salas de aula	12	10	11	9	6	4	9
Nota em Proficiência Matemática (máx. = 5)	2,17***	3,2	3,82**	2,11***	2,83	3,75	3,89**

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

problemas independentemente da professora, com soluções imprevisíveis e considerável esforço cognitivo.

As salas de aula brasileiras obtiveram uma nota média de 2,16 em demanda cognitiva da aula. Essa média está logo acima da categoria “procedimentos não-conectados”, já que as aulas centravam-se em dar respostas corretas, mais que em desenvolver a compreensão. É interessante notar que as notas brasileiras decresceram na amostragem de escolas urbanas, uma vez que as professoras das escolas rurais obtiveram notas mais altas que suas colegas urbanas no teste relativo à demanda cognitiva. Isso talvez se deva ao fato de que um novo currículo havia sido adotado, com treinamento amplo de professoras em duas

das escolas rurais pertencentes ao programa *Escola Ativa* (a contrapartida brasileira do *Escuela Nueva*, da Colômbia). Grande parte das aulas brasileiras consistia na professora escrevendo no quadro-negro, os alunos copiando, com pouca interação. As explicações, quando ocorriam, limitavam-se a descrever o procedimento sendo utilizado.

As salas de aula chilenas alcançaram uma média de 2,8 em demanda cognitiva, abordando os procedimentos com a categoria conectiva, em todas as escolas, o que exige que as tarefas sejam representadas de diversas maneiras, demandando algum grau de esforço cognitivo. Essa nota reflete principalmente o uso de “materiais manipuláveis” pelas professoras chilenas.

Mais que suas colegas brasileiras e cubanas, as professoras chilenas fazem uso freqüente de blocos, barbantes, formas recortadas em papel e até recipientes de alimentos para representar e ensinar conceitos matemáticos, principalmente as formas geométricas. As aulas chilenas, tanto unicamente nas escolas urbanas (incluindo a comparação de escolas particulares em contraposição às públicas) quanto na totalidade das escolas chilenas analisadas, não apresentaram diferenças significativas em relação às salas de aula cubanas e brasileiras, quanto ao nível de demanda cognitiva.

As salas de aula cubanas atingiram uma média de 2,91 em nível de demanda cognitiva da aula. As escolas cubanas, tanto as urbanas quanto as rurais, obtiveram notas significativamente mais altas que as brasileiras e chilenas nesse aspecto do ensino da matemática. A razão para essa diferença freqüentemente se devia ao uso de procedimentos (e a explicação desses procedimentos pelos alunos). Por exemplo, se perguntados se 430 eram divisíveis por 10, esperava-se dos alunos cubanos que eles explicassem que o zero na casa das unidades indica que

430 são múltiplos de 10 e, portanto, divisíveis por 10. Esta descrição de procedimentos e sua conexão com outros conceitos matemáticos não costumavam estar presentes nas salas de aula brasileiras (estando presente, embora em menor grau, nas chilenas).

A Tabela 11 apresenta os resultados de nossa análise do modo de apoio predominante empregado na aula. Esses resultados são consistentes com a análise de segmento de tempo apresentada anteriormente (ver Tabela 4) e revelam um alto grau de coerência entre as salas de aula chilenas e cubanas. As professoras chilenas tendiam a usar tanto o trabalho em grupo quanto o trabalho individual, muitas vezes simultaneamente. As professoras brasileiras, com poucas exceções, usavam um ou outro modo, e não usavam transições para modos múltiplos de interação. O método mais estático das aulas brasileiras talvez seja uma maneira de exercer controle sobre os alunos, a fim de manter a disciplina. Como afirmado anteriormente, as professoras chilenas parecem não precisar impor disciplina aos alunos tanto quanto suas colegas brasileiras.

As professoras cubanas, por outro lado, tendiam a usar trabalho individual e em

Tabela 10 – Nível de demanda cognitiva das tarefas

Variável	Comparação entre países			Apenas escolas urbanas			
	Brasil	Chile	Cuba	Brasil	Chile público	Chile particular	Cuba
Número de salas de aula	12	10	11	9	6	4	9
Nível de Demanda Cognitiva	2,17***	2,80	2,91*	2,11***	2,67	3,00	2,89*

(máx. = 4)

* Estatisticamente significativo num nível de 0.10 (bilateral).

** Estatisticamente significativo num nível de 0.05 (bilateral).

*** Estatisticamente significativo num nível de 0.01 (bilateral).

grupo em iguais proporções, ao longo de toda a aula. A aula cubana costumava começar com recitação em voz alta, por toda a turma (acompanhada pelas justificativas e explicações mencionadas acima), que era seguida de trabalho individual ou em grupo, com apoio extensivo da professora. Como afirmado acima, as aulas cubanas eram caracterizadas por reforço e estímulo contínuos por parte da professora, com

relação aos procedimentos e aos conceitos neles implicados.

Por fim, o foco ou conceito da aula é mostrado na Tabela 12. Essa análise deriva-se do trabalho *Principles and Standards for School Mathematics* (Princípios e Padrões para a Matemática Escolar), do *National Council of Mathematics Teachers* (Conselho Nacional de Professores de Matemática) – NCMT, 2000. É difícil “hierarquizar” os

conceitos ensinados em cada uma das salas de aula por várias razões. Em primeiro lugar, as expectativas sobre o que “deveria”

ser ensinado na 3ª série variam de acordo com o currículo nacional de cada país. Felizmente, há uma considerável coincidência

Tabela 11 – Principal modo de apoio

País	Código da Escola	Localidade	Sistema	Principal Modo de Apoio
Brasil				
	1	Urbana	Estadual	Recitação pela turma toda com apoio da professora
	2	Urbana	Estadual	Recitação pela turma toda com apoio da professora
	3	Urbana	Estadual	Recitação pela turma toda com apoio da professora
	4	Rural	Estadual	Trabalho individual com apoio da professora
	5	Rural	Municipal	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	6	Rural	Municipal	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	7	Urbana	Estadual	Trabalho em grupo com apoio da professora
	8	Urbana	Estadual	Trabalho individual com apoio da professora
	9	Urbana	Estadual	Trabalho em grupo com apoio da professora
	10	Urbana	Estadual	Trabalho individual com apoio da professora
	11	Urbana	Municipal	Trabalho individual com apoio da professora
	12	Urbana	Estadual	Trabalho individual com apoio da professora
Chile				
	1	Urbana	Part./bolsa	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	2	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	3	Urbana	Pública	Trabalho individual com apoio da professora
	4	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	6	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	7	Urbana	Part./bolsa	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	8	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	9	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	11	Urbana	Part./bolsa	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	12	Urbana	Particular	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
Cuba				
	1	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	2	Rural	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	3	Rural	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	4	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	5	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	6	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	7	Urbana	Pública	Trabalho individual com apoio da professora
	8	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	9	Urbana	Pública	Trabalho individual com apoio da professora
	10	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora
	11	Urbana	Pública	Trabalho individual e em grupo com apoio da professora

entre os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros e os Princípios e Padrões do NCMT. Em segundo lugar, a análise de um dia letivo aleatoriamente escolhido não é necessariamente indicativa da aula média daquele professor. Apesar de termos nos esforçado, ao máximo, para reduzir as expectativas de que as filmagens em vídeo representavam uma avaliação do desempenho da professora, não podemos assegurar que as professoras não tenham modificado seu comportamento devido à nossa presença.

Mesmo assim, a partir das Tabelas de 12 a 14, é possível distinguir os tópicos de baixo nível (soma de 2 algarismos) dos de alto nível (divisão com restos). Tanto as aulas brasileiras quanto as chilenas utilizavam formas geométricas, embora as chilenas tendessem mais a usar materiais manipuláveis. Entre os exercícios mais avançados ou complexos, incluía-se o uso de “dinheiro”, simulando trocas comerciais, e desenho e identificação de formas geométricas com barbante em quadros de cortiça. As aulas menos exigentes

enfocavam prática e exercícios com tabuadas de multiplicação e somas básicas, apesar de estas, algumas vezes, serem apresentadas no formato de “brincadeiras”. Por fim, as professoras cubanas não demonstravam, necessariamente, conceitos de ordem mais elevada, mas elas se aprofundavam bem mais que suas colegas dos outros dois países na compreensão dos conceitos.

Aqui também as aulas isoladas filmadas em vídeo não são representativas, mas sua consistência, entretanto, é surpreendente. A maioria das salas de aula brasileiras gasta um longo tempo com cópia de problemas do quadro-negro, prática essa ausente das salas de aula cubanas e chilenas (devido, principalmente, ao uso de páginas de exercícios). Em uma sala de aula brasileira, observamos uma hora inteira de aula, durante a qual os alunos nada mais fizeram além de copiar do quadro-negro problemas de matemática básica em seus cadernos. A professora não deu qualquer orientação nem explicação sobre o trabalho, embora ela circulasse pela classe para responder às perguntas dos alunos.

Tabela 12 – Objetivo principal da aula: Brasil

País	Código da Escola	Objetivo Principal / Formato da Aula
Brasil		
	1	Soma e multiplicação de 2 algarismos
	2	Soma de 1 algarismo e subtração com variáveis
	3	Soma e subtração com 2 algarismos Classificação de números (unidades, dezenas, centenas)
	4	Cópia do quadro-negro Multiplicação de 2 e 3 algarismos
	5	Trabalhos do livro feitos com materiais manipuláveis Geometria básica e formas
	6	Trabalhos do livro feitos com materiais manipuláveis Geometria básica e formas
	7	Soma e subtração básica de 2 algarismos
	8	Trabalho com números grandes Problemas com palavras
	9	Compreensão conceitual e representação matemática múltipla de idéias Uso de dados para elaboração de gráficos
	10	Problemas com palavras usando operações de 3 algarismos Uso de decimais e de dinheiro para “comprar” produtos num supermercado
	11	Soma e subtração de 2 algarismos Classificação de números (unidades, dezenas, centenas)
	12	Soma e multiplicação com 2 algarismos

Tabela 13 – Objetivo principal da aula: Chile

País	Código da Escola	Objetivo Principal / Formato da Aula
Chile	1	Soma, subtração e divisão básicas, com 3-4 algarismos Multiplicação com mecanismo de “levar”
	2	Soma básica com 2 algarismos Agrupamento de números, compreensão conceitual
	3	Memorização e prática Folha de trabalho com identificação de formas geométricas
	4	Divisão com restos Divisão usando blocos e outros materiais manipuláveis
	6	Problemas com palavras sobre transações monetárias Multiplicação/divisão e soma/subtração com 3-4 algarismos Interações de compra e venda simulando um supermercado/uso de manipuláveis
	7	Memorização e prática. Identificação de formas Construção de formas usando barbantes sobre quadro de cortiça/ materiais manipuláveis
	8	Frações usando blocos e formas/manipuláveis Frações equivalentes
	9	Frações simples e decimais Contagem de dinheiro, equivalência de frações Prática
	11	Equivalência de frações
	12	Classificação e comparação de formas (esfera, cilindro, etc.) usando materiais domésticos/manipuláveis Compreensão conceitual e associação de idéias

Tabela 14 – Objetivo principal da aula: Cuba

País	Código da Escola	Objetivo Principal / Formato da Aula
Cuba	1	Divisão e multiplicação com 3-4 algarismos Identificação das casas das unidades, dezenas, centenas e milhares
	2	Subtração de 3-4 algarismos Explicação de conceitos e demonstração de procedimentos
	3	Subtração de 3-4 algarismos Problemas com palavras e explicação de conceitos
	4	Adição e subtração de 2, 3 e 4 algarismos Problemas com palavras com revisão de procedimentos e de conceitos
	5	Subtração e soma de 2 algarismos Revisão de procedimentos e conceitos
	6	Soma e subtração de 2 algarismos Problemas com palavras e revisão de procedimentos e conceitos
	7	Soma e subtração de 4 algarismos Problemas com palavras e revisão de procedimentos e conceitos Soma e subtração com números de 4 algarismos
	8	Revisão de procedimentos e conceitos Revisão das casas numéricas
	9	Subtração e soma de 2, 3 algarismos Revisão de procedimentos e conceitos Revisão das casas numéricas
	10	Revisão de procedimentos e conceitos Soma e subtração com 2 algarismos, soma de 4 algarismos
	11	Revisão de procedimentos e conceitos

Conclusões

Este breve trabalho apresenta os resultados de um sistema comparativo para avaliação das diferenças observadas em processos de ensino em sala de aula, numa amostragem de turmas de 3ª série de três países que participaram da avaliação de desempenho dos alunos realizada pelo *Laboratório* da Unesco. As salas de aula cubanas são significativamente diferentes das salas de aula do Brasil e do Chile, em uma série de aspectos. Contudo, é difícil distinguir os efeitos gerados pelo ambiente (ou seja, família e comunidade) dos efeitos do desempenho da professora em sala de aula. Altos níveis de disciplina e envolvimento e o uso de perguntas conceituais em sala de aula talvez devam ser atribuídos a uma melhor nutrição e a um bom nível de apoio familiar. Por exemplo, a julgar pelos vídeos, as crianças que estudam na escola brasileira média vêm de ambientes mais carentes que as crianças cubanas e as que estudam em escolas particulares no Chile e, em menor grau, que as crianças que frequentam escolas públicas no Chile.

Ao analisar, em cada sala de aula, o conteúdo das aulas e o currículo sendo cumprido, pudemos diferenciar o nível

curricular de uma turma ocupada em soma e subtração básicas com 2 ou 3 algarismos do de uma outra ocupada em somar e dividir frações. Nossa análise indicou também diferenças na capacidade analítica sendo desenvolvida. Algumas aulas, mais que outras, estimulam os alunos a pensar sobre o tópico em questão, desenvolvendo um conjunto de habilidades mais avançado que a simples memorização da matéria e das respostas aos problemas. Por fim, analisamos a interação da professora e o nível de apoio dado por ela à turma como um todo, o que nos forneceu uma indicação da maneira geral pela qual a professora aborda a aula.

A análise do currículo é uma área que talvez exija mais pesquisas sobre os padrões adotados em cada país, exercício esse situado além do âmbito deste trabalho. Após assistir aos vídeos, classificamos o nível de desenvolvimento curricular do Brasil e do Chile como relativamente baixo em relação ao de Cuba, no nível de 3ª série. Em muitas salas de aula (que não as das escolas particulares chilenas), a turma estudava operações básicas; no entanto, foi difícil captar variações tanto no nível curricular quanto na estratégia utilizada para a apresentação da matéria.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BURNS, R. B. How time is used in elementary schools: the activity structure of classrooms. In: ANDERSON, L. W. (Ed.). *Time and School Learning*. Londres: Croom Helm, 1984.

CARNOY, M.; MARSHALL, J. H. *Understanding Student Achievement in Latin America: a socio-political context approach*. Stanford University, School of Education, 2003.

CARROLL, J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, n. 64, p. 723-733, 1963.

CHILE. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación, Seguimiento a la Implementación Curricular. *Escuelas testigo: implementación curricular en el aula: Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2)*. Santiago, Chile, 2002. Documentos de trabajo n° 23 a n° 27.

FREDERICK, W. C.; WALBERG, H. J. Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, n. 73, p. 183-194, 1980.

KARWEIT, N.; SLAVIN, R. E. Measurement and modeling choices in studies of time and learning. *American Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 157-171, 1981.

KILPATRICK, J.; SWAFFORD, J.; FINDELL, B. (Ed.). *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington DC: National Academy Press, Mathematics Learning Study Committee, National Research Council, 2001.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago: Unesco, 1998.

McEWAN, P. J.; MARSHALL, J. H. Why does academic achievement vary across countries? Evidence from Cuba and Mexico. *Education Economics*. (no prelo).

STEIN, M. K. et al. *Implementing standards-based Mathematics instruction: a casebook for professional development*. New York: Teachers College Press, 2000.

STODOLSKY, S.; FERGUSON, T. L.; WIMPELBERG, K. The recitation persists, but what does it look like? *Curriculum Studies*, v. 13, n. 2, p. 121-130, 1981.

UNITED STATES. National Council of Mathematics Teachers. *Principles and Standards for School Mathematics*. [S.l.], 2000.

WILLMS, D.; SOMERS, M. A. *Schooling outcomes in Latin America: a report for Unesco*. Santiago, Chile: Laboratorio Latino de Evaluación de la Calidad de la Educación, Unesco, 1999.

Martin Carnoy, Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall são professores da Escola de Educação da Universidade de Stanford, EUA.

Abstract

The paper presents the results of an analysis of teaching practices, using data of Brazil, Chile and Cuba. Those data include videos from 10 to 12 mathematics classes for to 3rd grades of each country. Each video was analyzed by means of an observation instrument that focuses the structure of the group, the engagement level and other process indicators. In addition, a system of content level was used, seeking to understand the concept of the class, the level of cognitive demand and the interaction between the teacher and the group. Those two instruments are jointly used to deepen the analysis of the variations in the punctuation obtained in the tests by Cuba and by the other Latin-American countries. The results reveal significant differences among the classes observed within the three countries, so much in relation to the practices adopted by the teachers in the handling of the classes, as in what concerns the relative difficulty

of the approached contents. The Cuban classes and the classes of private schools in Chile stood out positively in comparison with those observed at the Brazilian schools and at Chilean public schools.

Keywords: teaching practices; mathematics teaching; basic education; comparative study: Brazil, Chile, Cuba.

Recebido em 8 de março de 2004.

Aprovado em 18 de março de 2004.

Tradução:

Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres

Anexo A

ESCOLA:
 NÚMERO DE ALUNOS:
 DURAÇÃO DO VÍDEO:

(continua)

Tipo de segmento	Definição	“Cliques” de tempo	Soma
1. Trabalho nas carteiras	Os alunos, em suas carteiras, trabalham individualmente.		
1a. Cópia de instruções e problemas			
1b. Resolução individual de problemas – a professora circulando	A professora anda pela sala observando e, ocasionalmente, comentando o trabalho individual.		
1c. Resolução individual de problemas – a professora em outra tarefa	A professora fica em sua mesa ou no quadro-negro, enquanto os alunos trabalham individualmente.		
1d. Correção de trabalho individual (trabalhando)	A professora anda pela sala, corrigindo o trabalho de cada aluno, enquanto os outros alunos continuam seu próprio trabalho.		
1e. Correção de trabalho individual (parado)	A professora anda pela sala, corrigindo o trabalho de cada aluno, enquanto os outros esperam a sua vez.		
2. Recitação	Os alunos respondem e interagem com a professora de várias maneiras.		
2a. Perguntas e respostas – a turma inteira/um por um	Um aluno de cada vez, escolhido dentre a turma, responde as perguntas feitas pela professora, enquanto os outros ouvem a resposta.		
2b. Demonstração/Revisão/ Coro de turma inteira	Os alunos, em coro, respondem às perguntas.		
2c. Perguntas e respostas – Apresentação de cada Grupo para a turma inteira	Um de cada vez, os grupos apresentam suas respostas/resultados, enquanto os outros grupos ouvem.		
2d. Leitura oral individual ou de turma inteira	Um aluno individualmente, ou a turma inteira, em coro, lê em voz alta um trecho escrito.		
2e. Resolução no quadro-negro	Um aluno, individualmente, trabalha no quadro-negro, enquanto os outros assistem.		
3. Trabalho em grupo	Os alunos são organizados em grupos.		
3a. Resolução individual (em silêncio) – a professora circulando	Os alunos estão sentados em grupo, mas trabalham individualmente, sem interação (em silêncio), enquanto a professora circula (o mesmo que 1b.).		
3b. Resolução individual (em silêncio) – professora em outra tarefa	O mesmo que 1c., com os alunos sentados em grupo.		
3c. Resolução individual (falando) – a professora circulando	Os alunos trabalham individualmente em problemas ou atividades, mas conversando uns com os outros, talvez até mesmo pedindo explicações, por exemplo. Mas eles não estão trabalhando juntos no mesmo problema, nem preparando uma resposta comum ao grupo.		

Tipo de segmento	Definição	“Cliques” de tempo	Soma
3d. Resolução individual (falando) – professora em outra tarefa	O mesmo que 3c., mas sem a professora circulando.		
3e. Discussão em grupo	O grupo discute o problema de forma geral, como a divisão do trabalho ser feito ou ler o problema em voz alta, para compreendê-lo melhor.		
3f. Resolução em grupo	Os alunos trabalham em conjunto na resolução do problema, fazendo os cálculos ou discutindo o método e/ou a resposta corretos.		
3g. Correção de trabalho em grupo (trabalhando)	Os grupos trabalham enquanto a professora circula, corrigindo os resultados.		
3h. Correção de trabalho em grupo (parado)	O mesmo que 3g., só que os grupos estão parados, esperando seu trabalho ser corrigido.		
4. Instruções, Demonstrações, Palestra, Revisão para a Turma Inteira (apenas a professora)	Segmento concentrado na professora, onde os alunos ficam parados e a professora dá instruções, demonstrações, fala ou lê em voz alta.		
5. Transição	Tempo entre segmentos, quando os alunos guardam livros, rearmam as carteiras, voltam a seus lugares, etc.		
6. Interrupção/Disciplina	O segmento pára devido à interrupção externa (outro professor entrando na sala para pedir alguma coisa) ou ação disciplinar.		

7. Envolvimento

(grau de participação da turma inteira numa tarefa, nos diferentes períodos da aula)

Não-envolvido – vários casos de conversas laterais, de alunos brincando ou simplesmente desatentos. Clima geral de não-envolvimento.

Moderadamente envolvido – alguns alunos ocupados nas tarefas, alguns não-envolvidos e ainda outros em posição dúbia.

Envolvido – quase todos os alunos ocupados nas tarefas, ou, pelo menos, prestando atenção no que ocorre, sem necessariamente participar de forma ativa.

Muito envolvido – quase todos os alunos muito envolvidos e trabalhando e/ou discutindo com os membros do grupo. No caso de atividades de turma inteira, alunos participando ativamente da recitação, levantando a mão, observando os demais.

10 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido
 20 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido
 30 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido
 40 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido
 50 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido
 60 min. ___ Não-envolvido ___ Moderadamente Envolvido ___ Envolvido ___ Muito Envolvido

8. A aula inclui?

___ Revisão do trabalho terminado naquele dia? ___ Correção de alguns trabalhos? ___ Correção de todos os trabalhos? ___ Dever de casa? ___ Dever de casa não-verificável?

9. Tipos de perguntas usados na Recitação

(se múltiplas, listadas da mais freqüente para a menos freqüente):

___ Muito poucas/nenhuma pergunta feita aos alunos
 ___ Perguntas simples e repetitivas feitas individualmente aos alunos ou à turma em coro (operações básicas, sim ou não etc.)
 ___ Dar exemplos, respostas curtas
 ___ Conceituais (descrever processo, explicar a resposta)

10. Grau de Disciplina Geral

- ___ Baixo (muitas crianças conversando fora de hora, não fazendo silêncio quando solicitadas pela professora, se levantando e andando pela sala, fazendo brincadeiras, a professora, repetidamente, pedindo às crianças que voltem a seus lugares e façam silêncio, etc.).
- ___ Moderado (algumas crianças conversando fora de hora ou andando pela sala, a professora nem sempre sendo imediatamente obedecida).
- ___ Bom (Poucos casos de crianças conversando, brincando, andando pela sala, mas obedecendo rapidamente à professora quando ela pede que elas parem).
- ___ Alto (as crianças muito quietas, ou as discussões disciplinadas, a professora não precisa pedir silêncio etc.).

11. Atividades de iniciativa dos alunos

- ___ Nenhuma (aula centrada na professora, os alunos ouvem a professora e há muito pouca interação (envolvida) entre os alunos e entre a professora e os alunos, a interação toma a forma de perguntas simples colocadas a alunos, individualmente, ou à turma inteira em coro).
- ___ Os alunos fazem algumas perguntas pedindo explicações, levantam a mão, mas, de modo geral, é uma aula centrada na professora.
- ___ Os alunos sentem-se à vontade para fazer muitas perguntas, aproximam-se fisicamente da professora, perguntam e respondem entre eles mesmos.
- ___ Aula centrada nos alunos, caracterizada por um alto grau de controle da discussão por parte dos alunos, que perguntam e respondem entre eles mesmos, a professora basicamente se limita a supervisionar as discussões, sem liderá-las.

12. Material distribuído/manipuláveis

1. Atividades preparadas ___ Não ___ Sim
2. Dever de casa preparado ___ Não ___ Sim ___ Impossível dizer
3. Materiais Escritos empregados
 - 3.1 Livro-texto ___ Não ___ Sim
 - 3.2 Livro de exercícios ___ Não ___ Sim
 - 3.3 Outros ___ Não ___ Sim
4. Uso de materiais manipuláveis
 - 4.1 Material de contagem ___ Não ___ Sim
 - 4.2 Forma ___ Não ___ Sim
 - 4.3 Brinquedos/atividades educativas ___ Não ___ Sim Descrever: _____
 - 4.4 Outros _____

13. Aspectos Físicos

1. Espaço (a sala é grande o suficiente) ___ Ruim ___ Satisfatório ___ Bom ___ Excelente
2. Iluminação ___ Ruim ___ Satisfatório ___ Bom ___ Excelente
3. Carteiras (número suficiente, espaço) ___ Ruim ___ Satisfatório ___ Bom ___ Excelente
4. Acústica (ruído de fora, eco) ___ Ruim ___ Satisfatório ___ Bom ___ Excelente

14. Há trabalhos de alunos pregados na parede?

- ___ Nenhum
- ___ Poucos
- ___ Muitos
- ___ Impossível dizer

Guia para a Análise das Tarefas*

Baixo nível de demanda

Tarefas de memorização

- Consistem ou em reproduzir fatos, regras, fórmulas ou definições anteriormente aprendidos ou em decorar fatos, regras, fórmulas ou definições.
- Não podem ser resolvidas através do uso de procedimentos, ou porque o procedimento não existe ou porque o período de tempo a ser dedicado à tarefa é muito curto para que um procedimento seja usado.
- Não são ambíguos – essas tarefas exigem a reprodução exata de material previamente visto, e o que deve ser reproduzido é afirmado de forma clara e direta.
- Não têm ligação com os conceitos ou significados implicados nos fatos, regras, fórmulas ou definições sendo aprendidas ou reproduzidas.

Tarefas com procedimentos não-conectados

- São algorítmicas. O uso de procedimentos ou é especificamente exigido ou seu uso é evidente, com base em instruções anteriores, na experiência ou no enunciado da tarefa.
- Exigem pouca demanda cognitiva para sua execução correta. Há pouca ambigüidade quanto ao que deve ser feito e como fazê-lo.
- Não têm conexão com os conceitos ou significados implicados no procedimento sendo empregado.
- Direccionam-se a produzir a resposta correta, mais que em desenvolver compreensão matemática.
- Não exigem explicações, ou as explicações enfocam unicamente a descrição do procedimento empregado.

Alto nível de demanda

Tarefas com procedimentos conectados

- Focalizam a atenção dos alunos no uso de procedimentos que visam desenvolver níveis mais profundos de compreensão dos conceitos e idéias matemáticos.
- Sugerem (explícita ou implicitamente) caminhos a serem seguidos, que são procedimentos gerais amplos, estreitamente conectados às idéias conceituais neles implicadas, diferentemente dos algoritmos estritos, que não evidenciam os conceitos subjacentes.
- Geralmente são representadas de formas múltiplas (por exemplo, diagramas visuais, manipuláveis, símbolos, situações-problema). O estabelecimento de conexões entre as representações múltiplas ajuda no desenvolvimento do significado.
- Exigem algum grau de esforço cognitivo. Embora alguns procedimentos gerais possam ser seguidos, eles não dispensam raciocínio. Os alunos têm que lidar com as idéias conceituais implicadas no procedimento, para executar corretamente a tarefa e desenvolver compreensão.

* Reproduzido com a permissão dos editores de STEIN, M. K. et al. *Implementing Standards-Based Mathematics Instruction*. New York: Teachers College Press, 2000, Teachers College, Columbia University. Todos os direitos reservados.

Tarefas de “Prática da Matemática”

- Exigem pensamento complexo e não-algorítmico (ou seja, a tarefa não sugere um método ou caminho que seja previsível e bem ensaiado, não existem instruções para a execução da tarefa, ou um exemplo previamente resolvido).
- Exigem que os alunos explorem e compreendam a natureza dos conceitos, processos e relações matemáticas.
- Exigem auto-acompanhamento e auto-regulação dos próprios processos cognitivos.
- Exigem que os alunos obtenham acesso a conhecimentos e experiências correlacionados com a tarefa, usando esse conhecimento da forma correta, ao executá-la.
- Exigem que os alunos analisem a tarefa e efetivamente examinem as dificuldades que talvez venham a limitar as possíveis estratégias de solução e as soluções.
- Exigem considerável esforço cognitivo e podem implicar um certo grau de ansiedade para o aluno, devido à natureza imprevisível do processo de solução exigido.

Tradução:
Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres

Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21*

Celso de Rui Beisiegel

Palavras-chave: educação popular; educação de jovens e adultos; política e educação.

Resumo

Expõe as orientações de uma pesquisa sobre educação popular no Brasil. A educação popular, nessa pesquisa, é examinada sob a perspectiva das orientações e dos objetivos das instituições e dos grupos que se propõem a desenvolvê-la junto às massas iletradas. A investigação apontaria para instituições ou setores da coletividade mais ou menos diretamente identificados com um projeto de construção da sociedade no futuro. A educação popular, assim entendida, seria sempre instrumental e estaria comprometida com a formação de agentes de construção de um determinado projeto de sociedade. Sob essa perspectiva, examinam-se, sucintamente, a Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, de 1961, e a educação popular promovida pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de 1962. Finalmente, apontam-se as orientações da pesquisa para os movimentos de educação popular empreendidos no Brasil após a Constituição de 1988.

É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino, e se têm, pois, de procurar o sentido profundo da missão da Companhia, cujo papel na história dos progressos do cristianismo e da instrução no Brasil tinha que ser, em mais de dois séculos, tão principal e, incontestavelmente, superior ao das outras ordens religiosas. Mas, apresentados os fatos à sua verdadeira luz, a obra de catequese e a do ensino elementar, nas escolas de ler e escrever, ultrapassam, nos seus efeitos,

os fins imediatos que visavam os jesuítas. Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

FERNANDO DE AZEVEDO

* Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Alfabetização de Adultos: Experiências Ibero-Americanas – Unesco/MEC/OEI/Sesi.

Educação popular

Aproveito esta comunicação para submeter ao debate algumas orientações da pesquisa que venho realizando sobre a educação popular no Brasil.

Aprofundando o argumento para torná-lo mais claro e, por isso mesmo, mais questionável, afirmo que a educação popular – e, no caso específico desta comunicação, a educação das massas de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados – sempre foi muito mais uma preocupação de *quem a propõe* do que daqueles a *quem é dirigida*. Sob essa perspectiva, o estudo da educação popular deve começar pela identificação das orientações e dos objetivos das instituições e dos grupos que, no âmbito do Estado, das igrejas, de partidos ou de outras associações, propõem-se levar a educação às massas iletradas. Como procurarei indicar em seguida, essa investigação sempre acaba apontando para instituições ou setores da coletividade mais ou menos diretamente identificados com um projeto de construção da sociedade no futuro. Este projeto, por sua vez, pode ser mais ou menos claro, pode definir-se pela adesão à preservação de uma ordem social já estabelecida ou pela intenção de recriá-la, pela reforma ou mesmo pela revolução. A educação popular, nestes termos, será sempre instrumental, responderá em todos os casos à intenção de formar agentes comprometidos com a manutenção da ordem social vigente ou com a reconstrução dessa ordem social no futuro. Ainda sob esse ponto de vista, parece claro que esta educação popular é pensada, por quem a propõe, como necessária, no limite, a todos os membros da sociedade. É preciso estendê-la a todos, para que todos, solidariamente, atuem na construção daquele projeto de sociedade defendido pelos patronos da educação popular. Como é próprio aos tipos ideais na investigação do social, esta construção ideal de um conceito da educação popular poderá não encontrar plena correspondência no funcionamento real em todos os processos educativos da espécie. Parece-me, porém, que pode contribuir para uma formulação mais precisa de questões fundamentais no estudo da educação do povo.

É possível avaliar a pertinência dessas proposições já nas admiráveis análises de

Fernando de Azevedo a propósito da ação educacional dos padres jesuítas. Mas esse exame apresenta maior interesse quando considera os movimentos educacionais que marcaram a educação popular, no Brasil, nos primeiros anos da década de 1960: a educação popular empreendida pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, sobretudo a partir de 1962; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, no Rio Grande do Norte, nesse mesmo período; o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela CNBB, em convênio com o Governo da União, a partir de 1961; e um pouco mais tarde, o Programa Nacional de Alfabetização, projetado pelo governo da União mediante o emprego do método de Paulo Freire. Um contraponto de grande interesse para essa investigação aparece na Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, em 1961.

* * *

Considerando o tempo disponível para esta comunicação, procurarei focalizar principalmente a Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba e os trabalhos de educação popular realizados no âmbito do MCP do Recife. Se houver tempo, estenderei as observações também ao método de Paulo Freire.

A vocação educativa da Revolução Cubana acompanha o movimento revolucionário desde suas origens. Nas palavras de um Vice-Ministro da Educação do governo cubano, os trabalhos de educação das massas haviam começado ainda na Sierra Maestra, na Sierra Cristal e em Escambray, com a alfabetização de camponeses e crianças das zonas libertadas. Logo após o triunfo da Revolução, a Direção de Cultura do Exército criou uma Comissão de Alfabetização e desencadeou “uma luta ativa e tenaz contra o analfabetismo” (Pérez, 1986, p. 11).

Imediatamente após a II Conferência Mundial de Educação de Adultos realizada em Montreal, em 1960, Fidel Castro anunciou, na Assembléia Geral das Nações Unidas, que Cuba eliminaria o analfabetismo no ano seguinte, em 1961, o Ano da Educação (Pérez, 1986, p. 17). A erradicação total do analfabetismo, proposta para a Campanha Nacional de Alfabetização programada para 1961, era uma das metas mais ambiciosas do Governo Revolucionário. O autor observa que os resultados da Campanha foram notáveis:

antes de 1959, a educação de adultos reduzia-se a 304 escolas noturnas em toda a ilha, atendidas por 1.369 professores, com matrícula geral de 27.965 alunos. O censo de 1953 registrara um total de [...] “1.032.849 analfabetos, ou cerca de 23% da população” [...] Após o encerramento da Campanha, em 22 de dezembro de 1961, o informe estatístico apresentava a cifra de 707.212 pessoas adultas alfabetizadas, com a conseqüente redução do índice de analfabetismo a 3,9% da população total (Pérez, 1986, p. 15 e 20).

Frutos do “trabalho coletivo de assessores e técnicos”, a cartilha *Vencemos* (Cuba, 1961b) e o manual do alfabetizador *Alfabetícemos* (Cuba, 1961a) orientaram as atividades de ensino da leitura e da escrita. Sob a condução de educadores e professores arregimentados pela campanha e apoiados em intenso movimento de propaganda organizada na imprensa, no rádio e na televisão, “os conselhos nacional, provinciais e municipais de alfabetização realizaram o censo dos analfabetos e recrutaram entre os setores letrados o exército de alfabetizadores populares” (p. 18). Reflexo do entusiasmo despertado pela Revolução Cubana entre os movimentos de esquerda nos países do continente, “professores uruguaios, panamenhos, argentinos, brasileiros, chilenos e de outros países latino-americanos se incorporaram solidários, cartilha na mão, como soldados da grande batalha” (Cuba, 1961a, p. 19).

A cartilha e o manual do alfabetizador descreviam perfeitamente a orientação dos trabalhos e os objetivos buscados pela campanha.

O manual do alfabetizador apresentava aos educadores os “Temas de orientação revolucionária”. Eram 24, sobre os seguintes itens:

1. A Revolução; 2. Fidel é o nosso líder; 3. A terra é nossa; 4. As cooperativas; 5. O direito à habitação; 6. Cuba tinha riquezas e era pobre; 7. A nacionalização; 8. A industrialização; 9. A Revolução converte quartéis em escolas; 10. A discriminação; 11. Amigos e inimigos; 12. O imperialismo; 13. O comércio internacional; 14. A guerra e a paz; 15. A unidade internacional; 16. A democracia; 17. Operários e camponeses; 18. O povo unido e alerta;

19. A liberdade de cultos; 20. A saúde; 21. A recreação popular; 22. A alfabetização; 23. A Revolução ganha todas as batalhas; 24. A declaração de Havana (Cuba, 1961a, p. 7).

Cada um dos temas era examinado num texto sucinto e didático. O tema das cooperativas, por exemplo, era introduzido por uma citação de Fidel Castro: “Em Cuba, os latifúndios já desapareceram para dar lugar às cooperativas” (Cuba, 1961a, p. 29). Aprendia-se que, antes da Revolução, nem todos os habitantes do campo podiam cultivar terras próprias ou alheias, mesmo quando tivessem que pagar pelo seu uso. Muitos eram forçados a trabalhar no corte da cana, na colheita do arroz ou do café em troca de um salário miserável, esporádico. Eram operários agrícolas, desocupados a maior parte do ano, vivendo em condições miseráveis.

O que fazer com estes operários agrícolas?

“O Governo Revolucionário instalou nas terras expropriadas aos latifundiários e criou ali as cooperativas de produção.” Em seguida, o texto expunha as vantagens do trabalho nas cooperativas: introdução de métodos modernos de cultura, utilização de máquinas e tratores, irrigação, construção de habitações cômodas e higiênicas, escolas, consultórios médicos, etc. Havia diversos tipos possíveis de cooperativas: canavieiras, agropecuárias, extrativas, pesqueiras, etc. Havia também as cooperativas de consumo, como as vendas do povo.

As cooperativas tinham eliminado a exploração do trabalhador pelos proprietários e pelos intermediários. Possibilitavam o aumento da produção agrícola, melhoravam as condições de vida dos camponeses e eliminavam para sempre a exploração do trabalhador camponês.

Todos os outros temas eram apresentados dessa mesma forma. Uma citação de Fidel, de Nuñez Jimenez, de Raul Castro, de José Martí introduzia um texto sucinto com os elementos centrais da questão focalizada.

Todos esses temas seriam trabalhados pelos alfabetizadores nas 14 lições da cartilha *Vencemos!*, conforme a seguinte relação de correspondência definida no manual (Cuba, 1961b, p. 8):

Lições da cartilha	Temas do manual
OEA	Tema 15: A unidade internacional
INRA	Tema 3: A terra é nossa
As cooperativas da reforma agrária	Tema 4: As cooperativas
A terra	Temas 1 e 3: A revolução e A terra é nossa
Os pescadores cubanos	Tema 4: As cooperativas
A venda do povo	Tema 4: As cooperativas
Cada cubano dono de sua casa	Tema 5: O direito à habitação
Um povo sadio em uma Cuba livre	Tema 20: A saúde
O INIT	Tema 21: A recreação popular
As milícias	Tema 18: O povo unido e alerta
A Revolução ganha todas as batalhas	Temas 1, 2 e 23: A Revolução, Fidel é nosso líder e A Revolução ganha todas as batalhas
O povo trabalha	Temas 8 e 18: A industrialização e Operários e camponeses
Cuba não está só	Temas 15 e 23: A unidade internacional e A Revolução ganha todas as batalhas
Já chegou o Ano da Educação	Temas 9 e 22: A Revolução converte quartéis em escolas e A alfabetização

Fonte: CUBA. Gobierno Revolucionario. Comisión Nacional de Alfabetización. *Venceremos*. Cuba: Imprenta Nacional, 1961.

As lições da cartilha eram introduzidas por uma fotografia associada aos temas examinados: a primeira, sobre a OEA, retratava uma reunião da assembléia dos Estados Americanos; a segunda, sobre o Instituto Nacional da Reforma Agrária (Inra), era introduzida pela fotografia de um trabalhador conduzindo um trator numa área de produção rural. O mesmo esquema estendia-se às lições subseqüentes. Os conteúdos eram associados às mudanças que estariam sendo introduzidas nas condições de existência da população e às necessidades de afirmação e defesa do processo revolucionário.

Os objetivos da Campanha Nacional de Alfabetização eram explicitamente declarados no manual do alfabetizador. No Ano da Educação, com a erradicação do analfabetismo, o governo cubano propunha-se “incorporar uma quase terça parte da população à compreensão do processo revolucionário e de sua rápida evolução, assim como incrementar a produção por meio de uma maior capacitação cultural e técnica” (Cuba, 1961a, p. 5).

* * *

O *Livro de leitura para adultos* (Godoy, 1963) foi conhecido na época como “a cartilha do MCP”. Em entrevista concedida ao jornal *O Metropolitano*, em outubro de 1962, Anísio Teixeira afirmava que,

[...] livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha. [...] Aprender a ler deve ser uma simples transposição de sua atual linguagem oral para a linguagem escrita. É isto que realiza, de forma sem precedentes, o Livro de leitura do Movimento de Cultura Popular, de Recife, de autoria das professoras Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho. Além disso as autoras conseguiram dar-lhe um sentido cívico que raia pelo lirismo. As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro tecem e entretecem aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver.

O *Livro de leitura para adultos* era bem mais extenso do que a cartilha *Venceremos!* Continha 77 lições, também apresentadas por uma fotografia ou gravura intimamente associadas aos seus conteúdos. Em estudo anterior (Beisiegel, 1982, p. 131-136), procurei mapear possibilidades de associações entre conteúdos e mensagens transmitidas pelas lições:

Seqüência 1:

Lições dedicadas à consolidação da idéia de “povo” e à qualificação de suas difíceis condições de vida:

1. Povo; 2. Pão, saúde, vida; 3. O pão dá vida e saúde ao povo; 11. Casa, mocambo; 17. O Recife tem muito alagado, a casa do povo do alagado é o mocambo; 19. A ceia do povo é só café com pão: lição 20. O pão mata a fome do povo; 21. O alagado tem lama e lodo; 23. A casa do povo do alagado do Recife é o mocambo; 24. O Recife tem muito alagado, o povo sem casa vive no mocambo; 27. O siri é tirado da lama do rio: 42. Muitos chefes de família pescam siri nos mangues, para seus meninos poderem comer; 43. Muitos moram nos mangues, porque não podem pagar o aluguel.

Seqüência 2:

Lições dedicadas à consolidação da idéia do voto e da organização sindical e política como instrumentos de luta do povo pela melhoria de suas condições de vida:

1. Voto; o voto é do povo; 4. Eu voto; 5. O povo pode; 19. Com o voto o povo decide a vida da sociedade; 26. Os operários estudam, votam e lutam; 27. O camponês pede um arado, com a carestia de vida, um bom salário é a defesa da família do operário; 29. Em um plebiscito o povo dá sua decisão; 33. A arma do cidadão é o voto; 35. O sertanejo vive no sertão: sua vida é árdua. Seu voto deve servir para mudar sua sorte; 46. Agora o camponês luta por seu sindicato, o sindicato defende o camponês; 47. Na seca do sertão até o açude seca, o sertanejo pede a ação do governo; 50. O homem do nordeste pede justiça; 51. Hoje como ontem os homens lutam em defesa de seus direitos.

Seqüência 3:

Lições dedicadas ao exame das possibilidades de atuação política do povo:

61. Eu escolho, o povo escolhe seus representantes na Câmara e no Senado; no regime presidencialista, o povo escolhe também o presidente; 69. Num plebiscito o povo pode optar por qualquer forma de governo; 70. A fraqueza do homem está no seu isolamento; sindicalismo e cooperativismo, armas contra a fraqueza do homem isolado; 74. Como são escolhidas essas autoridades? Os juizes, por concurso. Os demais, representantes do povo, são escolhidos direta ou indiretamente pelo voto dos eleitores homens e mulheres maiores de 18 anos.

Seqüência 4:

10. Deputado; 21. Político; o lema da luta de um bom político é a defesa da lei; a boa lei é pelo bem comum; 24. O deputado falou ao povo no comício; um bom político fica ao lado do povo; 33. O deputado deve defender o interesse do povo; 35. O vereador deve votar, na Câmara, as verbas para o povo; 37. Um bom governo pode levar o povo a se unir em torno de uma atividade benéfica para todos; 43. O bom líder defende os direitos do povo; 48. Em uma eleição deve ganhar o candidato com uma linha de conduta reconhecidamente de defesa dos direitos do povo; 52. Com soluções justas para o campo não haverá mais flagelados; um governo nacionalista leva o progresso ao campo; 55. A popularidade do líder deve depender de seu interesse pelas necessidades do grupo e da pessoa humana; 72. É preciso atender ao clamor do povo; as classes pobres reclamam seu direito de viver; 75. O bem público deve ser o objetivo dos bons governos.

Seqüência 5:

25. O operário vai à escola? Sim, ele vai à escola do MCP; a escola do MCP é do povo; 42. O MCP é uma resposta. Resposta ao desafio do analfabetismo. Acabando-se com o analfabetismo, eleva-se o nível da cultura popular; 47. O MCP luta pela educação do povo; 54. O MCP congrega homens de todas as raças, de todas as opiniões, de todas as religiões, para um fim comum: a elevação do nível cultural do povo; 64. O MCP leva o teatro ao povo. Um teatro verdadeiramente popular concorre para a emancipação do povo; [...]

Seqüência 6:

41. A cidade do Recife é cheia de mangue. Vejam a draga à beira do Rio Capibaribe. Essa draga é da municipalidade. Com a

sua ajuda, o mangue se torna chão firme e alarga a rua. O governo do Município ajuda a recuperar os mangues do Recife.; 53. O progresso de uma cidade resulta do programa cumprido pela Prefeitura Municipal, com a colaboração de seus habitantes; [...]

Seqüência 7:

22. Legalidade; a defesa da legalidade liga todo o povo; 52. Um governo nacionalista leva o progresso ao campo; somente um Congresso nacionalista [...] com homens interessados no bem-estar social do povo, poderá votar reformas básicas, garantindo o progresso da Nação; 60. A Petrobrás é outra empresa estatal, atuando em todo o País. O político nacionalista não trai a confiança do povo: defende o monopólio estatal do petróleo. A Petrobrás é intocável; 68. É preciso que se forme, no Brasil, uma ampla frente, congregando todos que trabalham para suprimir as causas da miséria do povo brasileiro. [...]; 69. O povo brasileiro está na expectativa de soluções que ataquem as causas de seu subdesenvolvimento. [...]; 77. O Nordeste só terá paz quando a raiz de seus males for atacada. Quando a reforma agrária assegurar ao camponês: terras, máquinas, orientação técnica, crédito, mercado, educação e saúde. Quando o comércio, organizado dentro do espírito cooperativista, valorizar ao máximo a renda do produtor [...]. Quando a implantação de fábricas permitir a industrialização de nossas matérias-primas, na própria região [...].

Além da inegável associação de conceitos e temas arrolados no interior de cada uma destas seqüências, havia também uma nítida associação entre as diversas seqüências. Nas lições incluídas na primeira, a atenção dos educandos era orientada para o exame das dificuldades da existência popular. Na seqüência seguinte, examinavam-se os recursos disponíveis para uma ação popular eficaz em defesa de melhores condições de vida. A ação pelo voto, desde que orientada, tendo em vista a escolha de governantes identificados com as necessidades do povo, era então privilegiada, enfatizando-se também a importância da união dos trabalhadores em sindicatos, urbanos e rurais, e em cooperativas. Em seguida, examinavam-se as características do bom político e do bom governo, comprometidos com o bom combate em favor da emancipação popular. Depois, era possível

verificar que o MCP atuava em várias frentes – na educação, no teatro, nas artes em geral –, exatamente com a intenção de promover a melhoria das condições de existência do povo. Nas demais seqüências, possibilitava-se, afinal, a conjunção entre as dificuldades da vida popular, as virtualidades emancipadoras do voto, as características do bom agente político, a atividade então desenvolvida pelo MCP e a atuação da Prefeitura Municipal do Recife. Por último, na seqüência final, encaminhavam-se as atenções para o exame das principais bandeiras de luta do projeto político da frente ampla do Recife: “o nacionalismo; a promoção popular; as reformas de base, entre elas a reforma agrária; a ação popular pacífica em prol da construção de uma sociedade mais justa.” (Beisiegel, 1982, p. 136).

* * *

Havia semelhanças e diferenças notáveis entre as cartilhas de Cuba e do MCP.

As semelhanças começavam na apresentação das lições, sempre introduzidas por fotografias ou gravuras diretamente relacionadas aos assuntos trabalhados. Em ambas, as lições eram elaboradas a partir de situações fundadas nas condições da existência local. Em Cuba, todas elas remetiam, ao mesmo tempo, para temas vitais sob a perspectiva do processo revolucionário e para questões relevantes na definição das condições de vida da população. Nas palavras de Giambiagi,

[...] na elaboração da cartilha de alfabetização foram valorizadas tanto as características psicossociais do analfabeto cubano quanto os aspectos político-ideológicos de sua realidade (já foi visto anteriormente que a conscientização fazia parte do processo de alfabetização). Em 1960 havia sido realizada uma pesquisa do universo vocabular dos analfabetos, visando a futura elaboração da cartilha.

A autora afirma ainda que “foi utilizado o método analítico composto, baseado na graduação das dificuldades e na repetição” (Giambiagi, 1961, p. 74). Moacyr de Góes (1961) registra a semelhança da metodologia utilizada nas cartilhas de Cuba, Recife e Natal.

Entre as diferenças, a maior surgia na relação entre a educação popular e o processo de transformação da sociedade. Em

Cuba, a educação vinculava-se a uma Revolução que já havia ocorrido. A alfabetização de adultos e sua continuidade na pós-alfabetização eram parte de um processo educacional mais amplo de todos os habitantes. A Revolução propunha-se a integrar essa parcela significativa da população no processo de consolidação e desenvolvimento do movimento revolucionário.

No Recife, os objetivos da alfabetização eram diversos. Aqui, tratava-se de educar jovens e adultos analfabetos para associá-los a um projeto de transformação pacífica da sociedade. O voto era do povo. Um pouco mais tarde, já em Angicos, os universitários envolvidos na prática do método de alfabetização de Paulo Freire afirmariam que o voto era a arma do povo. Considerada como parte de um conjunto de movimentos de educação popular então empreendidos, a alfabetização realizada pelo MCP podia perfeitamente descrever-se nas palavras de Herbert José de Souza, agora a propósito do Programa Nacional de Alfabetização, que seria empreendido mediante o emprego do método Paulo Freire de alfabetização:

[...] uma das grandes tarefas do Ministério da Educação era fazer a campanha nacional de alfabetização e a meta era alfabetizar um milhão de pessoas em um ano. A entrada de milhares de eleitores do interior e alfabetizados pelo método de Paulo Freire era tida como um dado que poderia alterar toda a correlação de forças entre os partidos [...]. A sensação era de um país em movimento. Sua luta de classes e sua luta política davam a sensação de que algo era possível fazer, que um processo revolucionário estava em curso. Estou convencido de que até 1963 um processo revolucionário era possível no Brasil. Possivelmente não o socialismo. Mas uma democracia avançada era possível. E um desenvolvimento econômico mais nacionalista (Beisiegel, 1982, p. 236).

As campanhas previam a continuidade do processo iniciado com a alfabetização. A pós-alfabetização foi cuidadosamente desenvolvida na Campanha de Alfabetização de Cuba. No Brasil, as campanhas programaram trabalhos de pós-alfabetização. Mas as atividades ficaram quase exclusivamente limitadas às primeiras etapas da alfabetização. Há explicações para isso. Em primeiro lugar, a Revolução de 1964 extinguiu os programas antes de poderem

desenvolver-se plenamente. E, por outro lado, na época, entendia-se que era urgente promover o envolvimento das massas analfabetas no processo político. Questionado sobre a oposição entre uma alfabetização mais rápida para o maior número possível e uma educação de melhor qualidade para um número mais limitado, o próprio Paulo Freire chegou a justificar a prioridade então atribuída às dimensões quantitativas na campanha de alfabetização. Privilegiava-se, então, a inserção do maior número possível de jovens e adultos no processo de reconstrução da sociedade.

As campanhas ora examinadas, em Cuba, em 1961, e no Brasil, no Recife, a partir de 1962, não obstante as diferenças já assinaladas, eram fundamentalmente semelhantes na medida em que a educação popular então realizada era comprometida com um projeto de reconstrução da sociedade.

* * *

A educação de jovens e adultos no Brasil, na atualidade, realiza-se em condições bem diferentes.

A dissolução da União Soviética e a falência do socialismo real são capítulos simbólicos expressivos de um mundo que já não vinha favorecendo a construção de utopias. Na contramão de um mundo que retomava a lógica implacável do “mercado”, a Constituição de 1988 afirmou e ampliou direitos sociais da cidadania.

Radicalizando as orientações fixadas na Constituição para a educação fundamental, a partir de 1991, ao mesmo tempo em que estendia o ensino obrigatório a todos os habitantes, crianças, jovens e adultos, a União desembarcou formalmente de suas atribuições na educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados (Beisiegel, 19??). No plano formal, essas atribuições cabiam aos Estados e aos municípios. Mas, com relativamente poucas exceções, Estados e municípios não assumiram suas atribuições na educação fundamental de jovens e adultos. Durante alguns anos, o ensino de adultos ficou limitado a iniciativas locais de um número relativamente pequeno de Estados e municípios – muitos, é importante assinalar, com notáveis realizações na qualidade e na abrangência dos trabalhos realizados. Alguns movimentos e organizações não-governamentais também enriqueceram a história da educação popular nesse período.

A União só voltaria a atuar na educação de jovens e adultos analfabetos a partir de 1997, com o início de atividades do Programa de Alfabetização Solidária. Financiado em cerca de metade dos investimentos pelo orçamento do Ministério da Educação, o programa apresentava-se como produto de um esforço de construção de parcerias entre o poder público e a sociedade. Atendia prioritariamente aos municípios com maiores índices de analfabetismo no Norte e no Nordeste. A partir de 1999, estendeu-se também aos grandes centros urbanos, prevendo já nesse ano a matrícula de cerca de 10 mil alunos em São Paulo e outros 10 mil no Rio de Janeiro. A alfabetização realizava-se em módulos de seis meses e era entendida como um ponto de partida num processo educativo que deveria ter continuidade nos cursos do ensino supletivo. O Programa de Alfabetização Solidária foi objeto de críticas de grande parte dos educadores envolvidos com a educação popular. Criticou-se a inserção da educação de jovens e adultos num setor do governo da União caracterizado pela atuação assistencialista. Os jovens e adultos pouco escolarizados estariam sendo tratados como uma questão emergencial, quando, na verdade, seriam expressões duradouras da qualidade de vida das populações pobres e das precárias condições de funcionamento dos sistemas de ensino. Ao contrário desta orientação assistencialista, impunha-se entender a educação de jovens e adultos como obrigação indeclinável dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos municípios. Criticou-se, também, a limitação dos trabalhos aos municípios de maiores índices de analfabetismo no Norte e no Nordeste e a algumas regiões metropolitanas. Afinal, os jovens e adultos dos demais municípios também estariam recobertos pela garantia constitucional de acesso ao ensino fundamental.

Por mais adequadas que fossem essas críticas, era preciso reconhecer que o Programa havia recolocado a educação de jovens e adultos na agenda da União. Era importante observar que havia obtido êxito no envolvimento de um grande número de universidades e outras instituições de ensino superior nos trabalhos de alfabetização. Não era razoável desconsiderar que a insistência na necessidade de continuidade dos estudos iniciados nos módulos de alfabetização pressionava os municípios e os

Estados a investirem na expansão do ensino supletivo (Beisiegel, 2003).

Finalmente, em 2003, o Ministério da Educação reafirmou, com clareza, as responsabilidades da União na educação de jovens e adultos. Afirmar, a propósito da prioridade então atribuída à completa eliminação do analfabetismo até o final do governo, que aquelas declarações iniciais eram exageradas; não era viável acabar com o analfabetismo no País a curto e a médio prazos. Mas, entendidas em seu significado simbólico, as afirmações do Ministro traduziam a inteira percepção da educação fundamental de todos os brasileiros, crianças, jovens e adultos, como um direito da cidadania.

A melhor leitura do compromisso então assumido estava nesse campo de significações. A alfabetização de todos é objetivo a ser conquistado, mas, na melhor leitura das afirmações do Ministro, sem desrespeito a outras conquistas da educação popular nas últimas décadas. A mera alfabetização já não é aceitável. Enquanto um novo projeto mais satisfatório de futuro não puder ser construído a partir dos escombros produzidos pelas exigências do processo de inserção do País na economia mundializada, é preciso assegurar, pelo menos, uma educação que realmente ajude os educandos na plena afirmação dos direitos da cidadania. Os projetos que parecem emergir da análise dos programas de educação popular praticados na atualidade, com poucas exceções, apontam exatamente para uma vida social marcada pelo respeito aos direitos da cidadania. Mas projetos dessa natureza, na atual conjuntura, são inevitavelmente contraditórios. As altas taxas de desemprego continuam confrontando as possibilidades de acesso ao trabalho, afinal, um dos direitos fundamentais da cidadania. Os trabalhadores que mantêm o emprego, por sua vez, defrontam-se com referências insistentes sobre a urgência da reformulação da legislação trabalhista.

Parece-me que, no momento, são esses os principais desafios à política de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Na ausência de viabilidade de projetos de futuro mais generosos, impõe-se à educação popular, entre outras virtualidades a serem examinadas, pelo menos o diagnóstico de suas relações com as possibilidades da obtenção do trabalho e com a defesa de direitos duramente conquistados ao longo das últimas décadas.

Referências bibliográficas

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, jul. 2003.

_____. *Considerações a propósito da política da União para a educação de 21. [19--]*

CUBA. Gobierno Revolucionario. Comisión Nacional de Alfabetización. *Alfabetícemos – Manual para el Alfabetizador*. Cuba: Imprenta Nacional, 1961a.

_____. *Venceremos*. Cuba: Imprenta Nacional, 1961b.

GIAMBIAGI, I. Algumas considerações sobre a Campanha Nacional de Alfabetização realizada em Cuba em 1961. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 9, n. 39, 1961.

GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de leituras para adultos*. 2. ed. Recife: Movimento de Cultura Popular, 1963.

GÓES, Moacyr. Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 9, n. 39, p. 45-64, 1961.

PÉREZ, R. F. *Educação de adultos em Cuba*. São Paulo: Summus Ed., 1986.

TEIXEIRA, A. *O metropolitano*. Rio de Janeiro, 17 out. 1962.

Celso de Rui Beisiegel, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor titular de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação dessa Universidade. beisiegel@usp.br

Abstract

In this paper the main objects of a research about popular education in Brazil are dealt with. In the research popular education is examined as the result of objetifs and orientations of groups and institutions whose purpose is to expand it to the illiterate masses. The research would point to institutions or sectors of the society directly identified with the project of building it for the future. Popular education thus formulated would always be instrumental and committed with the formation of agents for the construction of a certain project of society. Starting from this point of view it is briefly examined two exemplary popular education moviments: Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, in 1961, and Movimento de Cultura Popular (MCP) in the Recife, beginning in 1962. As a conclusion some orientations of the research for the popular education moviments, in Brazil, after the 1988 Constitution, are indicated.

Keywords: popular education; youth and adult education; politics and education

Recebido em 2 de fevereiro de 2004.

Aprovado em 18 de março de 2004.

A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira

Amarílio Ferreira Jr.
Marisa Bittar

Palavras-chave: educação jesuítica; escravismo; educação cristã.

Resumo

O conceito de escravidão propugnado pelo Padre Antonio Vieira fundamentava-se nos principais pensadores que engendraram a concepção cristã de mundo, mas apresentava aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que combatia a escravidão indígena considerada ilícita, o pregador jesuíta procurava justificar a escravidão dos negros desfrancizados. A escravidão dos negros, para Vieira, estava em consonância com os próprios interesses professados pela Companhia de Jesus, ou seja, de grande proprietária de terras e escravos. A postura assumida por Vieira nos seus Sermões aos “pretos da Ethiopia” tomou a forma de uma preleção pedagógica. O jesuíta visava inculcar na mente dos escravos a concepção cristã de mundo, buscando torná-los conformistas e contribuindo, indiretamente, para o processo de acumulação primitiva do capital.

Introdução

Com a intenção de melhor conhecer os aspectos da aculturação católica e a sua relação com as primeiras formas de educação no Brasil, analisamos, neste trabalho, os três mais importantes sermões do Padre Antonio Vieira, proferidos aos negros que trabalhavam nos engenhos da Bahia e eram membros da Confraria da Nossa Senhora do Rosário:¹ o XIV, o XX e o XXVII Sermões do Rosário.² A nossa hipótese de estudo é de que os sermões aludidos expressam aspectos da concepção educativa propugnada por Vieira durante as suas contraditórias pregações. O que nos leva a consultar fontes religiosas para tal fim é o fato de que, na época, o ato educativo era inseparável da aculturação católica e, quanto a esta, é perceptível que o pregador jesuíta visava convencer os negros de que a escravidão era a única forma de salvação da alma, ou seja, o milagre divino que possibilitaria a transposição da condição de

gentios em cristãos. Tornando-se cristãos teriam garantia de ingresso no paraíso celestial.

Tema complexo e delicado, a relação entre escravidão e catequese sempre preocupou os estudiosos do assunto, que chegaram a interpretações nem sempre convergentes. Magno Vilela (1997b, p. 113), por exemplo, busca a origem dessa relação nos primórdios do cristianismo e afirma que, de modo resumido, é possível caracterizar a questão de duas maneiras: uma delas “consistia em justificar pura e simplesmente a escravidão como uma decisão divina, diante da qual os cristãos deviam inclinar-se, e contra a qual os escravos não podiam rebelar-se”. A outra, “mais sensível às condições da realidade e às injunções evangélicas, deixava aberto um espaço para a denúncia dos males da escravidão e para a afirmação da ‘igualdade natural’ de todos homens”. Para ele, Vieira estava mais próximo da segunda maneira. Por outro lado, mesmo quando se trata da relação entre

¹ Azevedo (1931, t. 2, p. 283) explica que “em toda a parte do Brasil eles [os negros] lhe dedicavam [à Virgem do Rosário] culto próprio e festividades, em separado dos brancos, tendo confrarias exclusivamente da gente de côr, e pôr fim igrejas construídas a expensas dos indivíduos da raça, quando o abrandamento dos costumes lhes permitiu o pecúlio”.

² Vilela (1997a, p. 41) e Bosi (1992, p. 143) classificam de forma diferente o *corpus* que compõe os chamados Sermões do Rosário, isto é, aqueles que foram pregados para os escravos da “irmandade reunida em torno do culto de Nossa Senhora do Rosário” na Bahia. O primeiro lista apenas os sermões XIV, XX e XXVII. Já o segundo, acrescenta, além dos três mencionados, o sermão XVI.

Vieira e a escravidão indígena, tema sobre o qual há uma espécie de consenso, isto é, de que ele defendeu posição contrária, há dissensões. A propósito, Charlotte de Castelnau-L'Éstoile (1997, p. 60) pondera que foi durante a sua ação missionária no Maranhão que ele desenvolveu o tema da “liberdade dos índios”, valendo-lhe a reputação de seu defensor, particularmente expressa nos seus Sermões, mas que, ao lermos esses “belos textos”, não podemos “esquecer os objetivos de domínio que encerram” tanto do ponto de vista da aculturação cristã³ quanto dos interesses econômicos metropolitanos.

Além disso, é importante realçar que Vieira aceitava a escravização indígena, desde que realizada de forma “lícita”, ou seja, quando se tratasse de índios “cativos em guerra de outros Índios, ou seja, presos á corda para o comerem” nos ritos de antropofagia, tal como estipulava o Alvará de D. Pedro II, de 1688 (Leite, 1943, t. IV, p. 377-378). Nesse caso, se libertados pelos colonos ou jesuítas, os mesmos poderiam tornar-se “licitamente” seus escravos às expensas da Fazenda Real. Já na categoria de escravização “ilícita”, por ele condenada, enquadravam-se todas as demais formas, como por exemplo, invasão de aldeamentos indígenas sob a proteção jesuítica para transformá-los em escravos nas lavouras. Pregando para a realeza portuguesa em Lisboa, após, juntamente com seus companheiros, ter sido expulso pelos colonos do Estado do Maranhão e Grão-Pará (1661), assim se referiu à posição dos inácianos em relação à escravidão na Colônia: “não é minha tenção que não haja escravos (...). Mas porque nós queremos só os [escravos] licitos, e defendemos os illicitos, por isso não nos querem n'aquella terra” (Vieira, 1945, p. 49).

Serafim Leite (1938, t. II, p. 350), na monumental obra sobre a *História da Companhia de Jesus no Brasil em X Tomos*, também confirma que, realmente, “os Jesuítas possuíram escravos, tanto africanos como índios, mais ou menos em todas as suas casas”. A justificativa da escravidão pela Companhia de Jesus deitava liames profundos na tradição cultural cristã. Os seus fundamentos histórico-filosóficos têm raízes nos autores clássicos que engendraram a concepção cristã de mundo, mas aqui destacaremos apenas três dos chamados grandes teólogos do cristianismo: São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Inicialmente, remetemo-nos a São Paulo (1995, p. 2156, 7:22) que, ao escrever a *Primeira Epístola aos Coríntios*, afirmou:

[...] permaneça cada um na condição em que se encontrava quando foi chamado. Eras escravo quando foste chamado? Não te preocupes com isto. Ao contrário, ainda que te pudesses tornar livre, procura antes tirar proveito da tua condição de escravo. Pois aquele que era escravo quando chamado pelo Senhor, é um liberto do Senhor.

Por sua vez, Santo Agostinho (1961, v. III, p. 174), o mais importante mentor intelectual da patrística, defendendo a tese da “guerra justa” contra os gentios resistentes à fé cristã, vaticinou que “quem é vencido por outro fica escravo de quem o venceu”. Já São Tomás de Aquino (1937, v. XIV, p. 11), na *Suma Teológica*, asseverou que “a escravidão é natural entre os homens; pois, como diz o Filósofo [Aristóteles], alguns são naturalmente escravos”. Assim, a tradição cristã não só aceitava a escravidão como a justificava. Para o cristianismo, a escravidão do corpo não era obstáculo para a libertação da alma subjugada pelo pecado. Dito de outra forma: a redenção da alma escravizada pelo pecado é mais importante que o flagelo da escravidão que escalavra o corpo. Este, sim, fonte inesgotável de todos os pecados que provoca a ruptura da criatura (homem) com o Criador (Deus).

A pedagogia da escravidão nos Sermões do Rosário

A escravidão africana no Brasil remonta aos primórdios do processo colonizador. Na Colônia, “desde 1539 – segundo Maurício Goulart (1975, p. 56) –, jamais se cessara de clamar contra a falta de negros para o tamanho das terras e o trabalho nos engenhos”. A estimativa é de que “entre os séculos 16 e 19 desembarcaram em portos brasileiros cerca de quatro entre cada dez africanos importados pelas Américas” (Florentino, 1995, p. 25). A escravidão constituiu-se, assim, em estratégia de “sobrevivência para o colono europeu na nova terra” (Furtado, 1977, p. 41). No dizer de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 49), o modelo colonial português assentado no latifúndio, na escravidão e na monocultura engendrou, nos trópicos, uma conformação econômica fundada na “produção de índole

³ A imposição da fé cristã determinada pela Coroa Portuguesa aos escravos desafricanizados teve como um dos seus corolários o desenvolvimento do sincretismo religioso entre os afro-brasileiros. Ramos (1940, v. I, p. 148-149) argumenta que: “(...) na conversão dos afro-bahianos ao catholicismo, houve uma ‘ilusão da catechese’. Apparentemente, o negro aceitou o catholicismo pregado pelos missionarios, mas na sua incapacidade psychologica de abstração, na incompreensão, portanto, do monotheismo, elle incorporou o catholicismo ao seu systema mythico-religioso, transformando-se assim o fetichismo numa vasta religião polytheista, onde os orixás foram confundidos com os santos da nova religião que lhe foi ensinada”. Obviamente que aqui não estamos de acordo com o argumento sobre a “incapacidade psychologica de abstração” do negro, o que desejamos é destacar a idéia da “ilusão da catechese”.

semicapitalista, orientada sobretudo para o consumo externo”. Essa base material produziu uma estrutura societária centrada na figura dos “senhores de engenho, opulentos, arbitrários, desdenhosos da burocracia, com a palavra desafiadora à flor dos lábios, rodeados de vassallos prontos a obedecer-lhes ao grito de rebeldia” (Faoro, 1989, v. 1, p. 127). Foi nesse contexto histórico que o Padre Antonio Vieira pregou para os escravos negros dos engenhos da Bahia. A escravidão negra, para ele, estava em consonância com os próprios interesses econômicos professados pela Companhia de Jesus ao longo dos 210 anos (1549-1759) em que perdurou a sua hegemonia educacional no Brasil. A base material de sustentação da missão evangelizadora dos jesuítas, notadamente dos colégios mantidos pela Ordem, foi a unidade produtora típica do Brasil dos séculos 16 e 17: a fazenda de agropecuária sustentada pelo braço escravo. Durante os dois primeiros séculos do período colonial, a “Companhia de Jesus era provavelmente a maior proprietária de escravos do Brasil; seguramente possuía o maior número de escravos existentes em uma só fazenda em toda a América colonial” (Alden, 1970, p. 36). A evidência desse fato pode ser comprovada desde o início da colonização. Em uma carta, datada de setembro de 1551, o padre Manoel da Nóbrega (1956, v. 1, p. 293) já reivindica a D. João III, Rei de Portugal, que lhes conceda escravos e, para justificar o pedido, menciona a manutenção dos “meninos” que freqüentavam as casas de bê-â-bá, como se lê:

[...] mande ao Governador[-Geral do Brasil] que faça cassas pera os meninos, porque as que tem sam feitas por nosas mãos e são de pouqua dura, e mande dar alguns escravos de Guiné hà cassa pera fazerem mantimentos, porque a terra hé tam fértil, que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, se tiverem alguns escravos que fação roças de mantimentos e algodoais.

As condições de vida e trabalho dos escravos negros no Brasil Colonial eram brutalmente desumanas. Avalia-se que a média de vida de um escravo no engenho de açúcar, durante os séculos 16 e 17, era de sete anos (Simonsen, 1969, p. 134); pois, “o serviço é insofrível, sempre os serventes andam correndo, e por isso morrem muitos escravos” – registrou, em 1584, o padre

Fernão Cardim (1939, p. 283). Inicialmente, o indivíduo feito cativo nas costas ocidentais da África era coisificado como mercadoria de um “desmedido comércio de seres humanos organizado entre dois territórios da mesma metrópole [e] entre duas províncias da mesma Companhia de Jesus” (Alencastro, 2000, p. 154). Depois, era vendido como escravo e incorporado a uma massa de trabalhadores, particularmente nos engenhos de açúcar, desprovido de quaisquer direitos. Os escravos de origem africana, segundo o historiador holandês Gaspar Barléu (1940, p. 65), eram “tolerantíssimos dos labores”. Além disso, “alimenta[vam]-se com pouco. Nascidos para sofrerem a inclemência da natureza e miséria da servidão”.

A tirania sofrida pelos negros nas terras brasileiras tinha na violência física, protagonizada pelo senhor de engenho, a sua forma mais contundente de subjugação. Uma das fontes geradoras dessa opressão inaudita era o problema da comunicação entre senhor e escravo, ou seja, a relação entre o explorador (a voz de mando) e o explorado (o executor da ordem) no processo de produção material da riqueza colonial. Com origens étnico-culturais diferentes, os “escravos africanos falantes de diferentes línguas, foram obrigados a se comunicar na língua de seus opressores europeus, sem oportunidade de aprendê-la perfeitamente”. Nesse contexto, não havia outra maneira de se apropriar da língua do dominador a não ser no âmbito das relações escravistas de produção. Assim, desenvolvia-se “uma língua simplificada, que não é [era] a língua materna de ninguém” (Moore, Storto, 2002, p. 76).

Diante da brutalidade desse regime social, o padre Antonio Vieira não permaneceu insensível à dimensão do infortúnio, embora, contraditoriamente, buscasse justificá-lo.⁴ Eis, por exemplo, a alegoria que construiu para explicar o papel que o negro deveria desempenhar no âmbito do engenho:

[...] não se pudéra, nem melhor nem mais altamente, descrever que coisa é ser escravo em um engenho do Brasil. Não ha trabalho, nem genero de vida no mundo mais parecido á Cruz e Paixão de Christo, que o vosso em um d’estes engenhos (Vieira, 1945a, v. XI, p. 309).

Para ele, em termos de sofrimento, o engenho era a cruz e o negro a própria imitação do Cristo mortificado que redimiu a humanidade do pecado original. Mas, para

⁴ Vieira não dominava a chamada “língua de Angola”; portanto, pregava para os escravos na língua portuguesa. Leite (1949, t. VII, p. 78), aludindo ao interregno em que Vieira foi Visitador Geral da Companhia de Jesus no Brasil (1688-1691), assim se referiu ao domínio que ele possuía das outras línguas: “desde a adolescência aprendeu a P. Vieira a língua brasileira, tupi, e aprendeu outras depois na Amazônia, e sempre estimulava a sua aprendizagem como instrumento útil de contacto e de conversão, assim como favorecia a aprendizagem da língua de Angola para auxílio e catequese dos Negros”.

Alfredo Bosi (1992, p. 148), “a moral da cruz-para-os-outros [sic] é uma arma reacionária que, através dos séculos, tem legitimado a espoliação do trabalho humano em benefício de uma ordem cruenta”. Além disso, no mundo real das relações de produção, o escravo do Brasil Colonial era apenas a engrenagem principal da máquina mercantilista que alimentou historicamente a acumulação primitiva do capital necessário à Revolução Industrial do século 19. Nesse contexto, a ação missionária dos padres jesuítas em relação aos escravos desafrikanizados desempenhava a função de conformação cultural da superestrutura societária colonial. A propósito, eis como Serafim Leite (1938, t. II, p. 358) descreve o sentido da práxis evangelizadora dos inicianos dirigida aos escravos:

[...] a assistência dos Padres aos negros tinha, sob o aspecto de pacificação, importância capital: tornava-se útil para os negros, porque os instruíam, ajudava e consolava; útil aos moradores, porque, andando os negros tranqüilos, a vida no Brasil seguia em paz; útil para o Estado (ou como então se dizia, para a fazenda real), porque na paz prosperava a agricultura e a indústria açucareira, criava-se fonte de riqueza e, com ela, fontes de rendimentos públicos. Não menor era o impacto moral. [...] Os escravos, em contacto com os Jesuítas, não fugiam para os mocambos [quilombos], não furtavam, não se amancebavam, não se embriagavam, e diziam que, se procediam assim, é porque se confessavam com os Jesuítas.

É nessa perspectiva que os Sermões do Rosário revestem-se de sentido pedagógico, ou seja, a pregação de Vieira⁵ aos “pretos da Ethiopia” propugnava impor-lhes a concepção de mundo fundada na aceitação da escravidão. Com esse intento, pronunciou-se no XX “Sermão do Rosário”, em que aborda os três elementos de distinção dos senhores em relação aos escravos: “nome, cor e fortuna”. Os seus argumentos retóricos aqui revelam claramente a arte do convencimento. Todas as idéias estão habilmente encadeadas para demonstrar a similitude entre a condição dos escravos e a de Jesus: a sua origem escrava, a pobreza, o sofrimento e, ainda mais, o pioneirismo na divulgação do cristianismo pelos “pretos”. Sustentando que em nenhum dos três quesitos (nome, cor e fortuna) havia superioridade dos brancos, começa evocando a origem escrava de Jesus e

lembra que Maria, ao saber que seria a mãe do Filho de Deus, dissera: “Eis aqui a escrava do Senhor” e “antes de ser mãe se chamou escrava”, portanto, Jesus, ao nascer, “emquanto Filho de seu Pai, é Senhor dos homens; mas enquanto Filho de sua Mãe, quis a mesma Mãe, que fôsse também escravo dos mesmos homens”, posto que o parto, “segundo as leis, não segue a condição do pai, senão da mãe”. Mais adiante, enaltecendo a condição de Maria, afirma que “Deus não poz os olhos na magestade e grandeza das senhoras, senão na humildade e baixaza da escrava” (Vieira, 1948a, v. XII, p. 91-93 e 97). Ainda nesse mesmo Sermão, enfatiza que: “quando os Apostólos repartiram entre si o mundo, coube a S. Matheus a Ethiopia; mas quando lá chegou” o Evangelho já tinha sido divulgado “pelo primeiro Apostolo da sua patria [São Filipe], da mesma nação, da mesma lingua, e da mesma côr que os outros Ethiopes”, o que comprovava a “antecipada diligencia com que os pretos se adiantaram a pregar a fé e veneração de Christo” (Vieira, 1948a, v. XII, p. 107). Logo em seguida, indaga da religião dos próprios portugueses naqueles tempos bíblicos para responder:

O que se acha em pedras e inscrições antigas é que dedicaram templo a Octaviano Augusto, templo a Trajano, e a todos os deuses [...]. E quando os portugueses, sem se lhes fazerem as faces vermelhas na sua brancura, reconheciam divindade n’estes monstros da ambição e de todos os vícios, os pretos nos seus altares adoravam o verdadeiro Filho de Deus e a verdadeira mãe do mesmo Filho (Vieira, 1948a, v. XII, p. 108).

Depois, ao abordar o terceiro elemento, diz:

[...] só resta a ultima razão, ou semrazão, porque os senhores desprezam os escravos, que é a vileza e miseria da sua fortuna. Oh fortuna! [...] Virá tempo, e não tardará muito, em que esta roda dê volta, e então se verá, qual é melhor fortuna, se a vil e desprezada dos escravos ou a nobre e honrada dos senhores (Vieira, 1948a, v. XII, p. 113).

Prosseguindo, buscou assemelhar a “fortuna” do negro à de Lázaro estabelecendo comparações históricas: “Digam-me os ricos quem foi este rico e os pobres quem foi este Lázaro? O rico foi o que são hoje os que se chamam senhores, e Lázaro foi o que são

⁵ Embora o próprio Vieira não pregasse para os escravos na “língua de Angola”, a Companhia de Jesus sempre se preocupou em formar padres que dominassem as línguas faladas pelos negros que chegavam ao Brasil. Eis o que Vieira (2003c, p. 492) escreveu sobre a questão: “sendo muito maior, sem comparação, o número dos negros, que o dos índios, assim como os índios são catequizados e doutrinados nas suas próprias línguas, assim os negros são na sua, de que neste Colégio da Bahia temos quatro operários muito práticos, como também outros no Rio de Janeiro e Pernambuco”.

hoje os pobres escravos” (Vieira, 1948, v. XII, p. 114). Mas, condenando as tiranias, lastimando a situação triste dos oprimidos, quando assim os consolava da desigualdade de sua condição, o fim do orador era incutir-lhes conformidade, tal como analisou J. Lúcio Azevedo (1931, t. 2, p. 285):

Nem êle podia condenar a escravidão. A isso o forçava a coerência, desde que sempre advogara se trouxessem escravos de África, para libertar os índios do obrigatório serviço. O Brasil tem o corpo na América e a alma na África, escrevera ele [...] Sem negros não haveria trabalho: era o argumento da necessidade. O de que por êsse meio se salvavam tantas almas ignorantes de Deus escondia-lhe o horror do acto injusto. O mesmo raciocínio podia convir aos índios, mas êsse não o admitia.

Mas observemos outros elementos da aculturação nos seus Sermões: “a gente preta tirada das brenhas da sua Etyopia, e passada ao Brazil, conhecera bem quanto deve a Deus [...], por este que pode parecer desterro, captivo, e desgraça, e não é senão um milagre, e grande milagre!” (Vieira, 1945a, v. XI, p. 305). Já o XXVII Sermão nos põe em contato com uma retórica tocante sobre as duas partes do homem – corpo e alma – cuja finalidade era mostrar que só era escrava uma delas: “Sois captivos n’aquella metade exterior e mais vil de vós mesmos, que é o corpo; porém na outra metade interior e notabilissima que é a alma [...], não sois captivos, mas livres”. Mas a liberdade, como se depreende de suas palavras, deveria tomar um único caminho: o da conversão. Advertindo para o perigo de se “vender a alma ao demonio”, professava que a alma não convertida consistia em pior cativo que o do corpo, “e d’este cativo tão difficiloso, e tão temeroso e tão immenso é que eu vos prometto a carta de alforria pela devoção do Rosario da Mãe do mesmo Deus” (Vieira, 1948b, v. XII, p. 340-341 e 350).

Livres do maior e mais pesado cativo, que era o das almas, ainda permaneceriam escravos do corpo. Mas, nesse ponto, deparamo-nos com a argumentação mais impressionante tendente ao conformismo. Admitindo ser “triste e miserável servir sem esperança de premio em toda a vida, e trabalhar sem esperança de descanso, senão na sepultura” afirma que nisto residia o “bom remedio” pregado pelo Apóstolo Paulo: “O remedio é que quando servis a vossos

senhores, não os sirvaes como quem serve a homens, senão como quem serve a Deus [...] porque Deus vos ha-de pagar o vosso trabalho” (Vieira, 1948b, v. XII, p. 358). Mais adiante, evoca Pedro, que depois de falar com os cristãos em geral:

[...] se dilata mais com os escravos e os anima a supportarem a sua fortuna com toda a magestade de razões. [...] e logo ajunta as razões dignas de se darem aos mais nobres e generosos espiritos. Primeira: porque a gloria da paciencia é padecer sem culpa [...] Segunda: porque essa é a graça com que os homens se fazem mais aceitos a Deus [...]. Terceira, e verdadeiramente estupenda: porque n’esse estado em que Deus vos poz, é a vossa vocação similhante á de seu Filho, o qual padeceu por nós, deixando-vos o exemplo, que haveis de imitar. [...] Não compara a vocação dos escravos a outro grau, ou estado da Igreja, senão ao mesmo Christo. Mais ainda. Não pára aqui o Apostolo; mas acrescenta outra nova e maior prerrogativa dos escravos, declarando por quem padeceu Christo [...] A Paixão de Christo teve dois fins: o remedio e o exemplo. O remedio foi univesal para todos nós, mas o exemplo não resta duvida S. Pedro afirmar que foi particularmente para os escravos [...] e porque? Porque nenhum estado há entre todos mais aparelhado no que naturalmente padece, para imitar a paciencia de Christo e seguir as pisadas de seu exemplo (Vieira, 1948b, v. XII, p. 359-360).

Conclui afirmando que os escravos não deveriam trabalhar de má vontade pois se nessa vida eles serviam aos senhores, acaso não seria uma mudança notável se na outra vida os senhores lhes servissem? Não, responde ele próprio. Isto seria muito pouco porque:

[...] esta grande mudança de fortuna que digo não há-de ser entre vós e elles, senão entre vós e Deus. Os que vos hão-de servir no céu não hão-de ser vossos senhores que muito pode ser que não vão lá: mas quem vos há-de servir no céu é o mesmo Deus em Pessoa. Deus é que vos ha-de servir no céu, porque vós o serviste na terra (Vieira, 1948b, v. XII, p. 362).

Com essa prédica, estaria trocada a fortuna dos escravos: cá servindo aos homens, e lá sendo servidos por Deus. Por essa razão, deveriam trocar o fim de seu trabalho, “fazendo-o de forçoso a voluntario, e servindo a vossos senhores como a Christo”

(Vieira, 1948b, v. XII, p. 365-366). Difícil encontrar justificativa tão conformista sobre a escravidão no Brasil! Mas notemos também que Vieira escolhe sutilmente as palavras e a ocasião para atingir os colonos escravistas quando assevera que não serão os senhores que servirão os escravos no céu porque “muito pode ser que não vão lá”. Cabe-nos indagar, porém, sobre o efeito desta possibilidade transcendental na soberba e na irracionalidade dos senhores. Temeriam eles tal “ameaça”? Trocariam a sua condição de mando aqui na sociedade humana pela hipótese de ganhar o paraíso celestial? A resposta, a História já nos deu.

Por isso, constatamos que o pensamento de Vieira (1945c, v. III, p. 14) apresenta aspectos contraditórios. No que diz respeito à escravidão indígena, o pregador admoestava a aristocracia agrária do Maranhão: “solteis as ataduras da injustiça, e que deixeis ir livres os que tendes captivos”. Mas, em relação aos negros cativos, como vimos, o pregador jesuíta procurava justificá-la comparando-a ao sofrimento de Jesus. No XIV “Sermão do Rosário”, dirigido aos “irmãos pretos”, compara o trabalho nos engenhos aos padecimentos de Cristo na cruz:

Em um engenho sois imitadores de Christo crucificado, [...] porque padecido em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três [...]. A paixão de Christo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e taes são as vossas noites e os vossos dias. Christo despido, e vós despídos: Christo sem comer, e vós famintos: Christo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes affrontosos, de tudo isso se compõe a vossa imitação, que se fôr acompanhada de paciência também tera merecimento de martyrio (Vieira, 1945a, v. XI, p. 309-310).

J. Lúcio de Azevedo, em *História de António Vieira*, comentando o mesmo sermão, percebe alguma incongruência na parábola quando o padre concorda com a discreta afirmação de quem chamou a um engenho de açúcar de “doce inferno” e os negros os seus habitantes. Mas da fábula e da pomposa retórica, que entenderiam os “rudes africanos”? Segundo o autor (1931, t. 2, p. 283), pouco importava ao orador, a não ser “o ponto essencial, que eles tinham

de compreender ouvindo”, isto é, a aceitação do cristianismo. E mais, o jesuíta afirmava no referido sermão que os escravos deveriam “dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios; e vos ter trazido a esta, onde instruídos na fé viveis como christãos, e vos salveis” (Vieira, 1945a, v. XI, p. 303). J. Lúcio de Azevedo (1931, t. 2, p. 283) vê nessa pregação “a razão cristã” como justificadora de todos os sofrimentos terrenos e, ao mesmo tempo, uma mensagem tranquilizadora aos senhores, como podemos ler:

[...] razão cristã, por isso para êle [Vieira] verídica, e que o reconciliava com a parte hedionda do facto; ao mesmo tempo, modo de assegurar aos que aproveitavam do martírio, se porventura escutavam, não terem objecto positivo as declamações a favor dos martirizados.

Mas, como consolo para a estrutura física dilacerada pela escravidão, Vieira presagiava, com base no princípio doutrinário cristão de separação entre corpo e alma, uma recompensa após a morte: “lá na outra vida haveis de viver mais que nesta: se aqui tiverdes trabalhos, lá tereis descanso” (Vieira, 1945d, v. III, p. 279). Assim, a alma imaculada ou purgada de todos os pecados do cristão desvanecido, que abandonou o corpo à devassidão do mundo terreno, reencontra o seu destino: o paraíso celestial.

Não apenas J. Lúcio de Azevedo colocou óbice ao significado da prática evangelizadora do jesuíta Antonio Vieira. Nina Rodrigues (1935, p. 168-169), por exemplo, questionou se os próprios padres da Companhia de Jesus teriam logrado êxito total na missão catequética de converter o negro desafrikanizado ao cristianismo. No final do século 19, o autor escrevia:

Aqui, na Bahia, como em todas as missões de catechese dos negros na Africa, sejam ellas catholicas, protestantes ou mahometanas, longe do negro se converter ao catholicismo é o catholicismo que recebe a influencia do fetichismo, [...] a conversão religiosa não fez mais do que juxtapôr as exterioridades muito mal comprehendidas do culto catholico ás suas crenças e praticas fetichistas que em nada modificaram. Concebem os seus santos ou *orisás* e os santos catholicos como de categoria igual, embora perfeitamente distintos. Abrigados na ignorancia geral da lingua

que eles falam e na facilidade com que, para condescender com os senhores, os Africanos escravizados se declaravam e aparentavam convertidos ao catholicismo, as praticas fetichistas puderam manter-se entre elles até hoje quasi tão extremes de mescla como na Africa.

Para além das “ilusões da catequese”, os três sermões aqui abordados tinham também o intuito de imprimir no espírito dos negros o reconhecimento da própria “condição em si” da escravidão. Os sermões funcionavam como preleções pedagógicas que objetivavam engendrar uma consciência – imposta de fora para dentro – fundada na dependência, isto é, visavam introjetar na consciência do escravo a consciência do senhor⁶ e, portanto, da aceitação da condição do “ser em si” escravo como uma manifestação social “natural” da sociedade dos homens. Cumprindo tal estratégia, dificultavam aos negros a possibilidade de engendram uma consciência movida pelo devir histórico contrário à escravidão, ou seja, esses sermões objetivavam inculcar-lhes uma consciência estranha à sua própria condição social no interior do mundo colonial brasileiro.

As preleções de Vieira aos negros dos engenhos, portanto, estavam bem longe de defender a imperiosa necessidade de uma consciência crítica em relação à escravidão. Se assim o fosse, o corolário mais radical seria o reconhecimento, por parte do pregador, do direito à rebelião da “senzala” contra a “casa grande”. Muito pelo contrário: Vieira jamais admitiu tal hipótese. Numa carta endereçada ao secretário de D. Pedro II (1668-1706), Roque Monteiro Paim, o então Visitador Geral da Companhia de Jesus na Província do Brasil levantou cinco argumentos contra uma possível ação missionária dos inacianos com os negros que viviam livres no Quilombo dos Palmares (1630-1695). A quinta razão, para os padrões religiosos do século 17, era

[...] fortíssima e total, porque sendo rebelados e cativos, estão e perseveram em pecado contínuo e atual, de que não podem ser absolutos, nem receber a graça de Deus, nem se restituírem ao serviço e obediência de seus senhores, o que de nenhum modo hão-de fazer (Vieira, 2003b, p. 643).

Na seqüência, Vieira reconhece o caráter antagonico que representava a existência de Palmares no âmbito da ordem

escravocrata colonial, isto é, pontificou com clareza o significado da contraposição econômica que havia entre liberdade e escravidão. Chegou a ser indulgente com o primeiro pólo da contradição, mas a sua lavra derradeira sentenciou o seguinte veredicto contra o segundo:

Só um meio havia eficaz e efetivo para verdadeiramente se reduzirem [as rebeliões de escravos], que era concedendo-lhe S. M. e todos seus senhores espontânea, liberal e segura liberdade, vivendo naqueles sítios como os outros índios e gentios livres, e que então os padres fossem seus párocos e os doutrinassem como os demais. Porém esta mesma liberdade assim considerada seria a total destruição do Brasil, porque conhecendo os demais negros que por este meio tinham conseguido ficar livres, cada cidade, cada vila, cada lugar, cada engenho, seriam logo outros tantos palmares, fugindo e passando-se aos matos com todo o seu cabedal, que não é outro mais que o próprio corpo (Vieira, 2003b, p. 643-644).

Assim, o Padre Antonio Vieira não deixava qualquer margem de dúvida sobre a sua posição em relação à escravidão dos negros. Para ele, era impossível pensar o edifício colonial lusitano no Brasil sem o concurso do braço escravo de origem africana. E é nessa perspectiva que os seus “Sermões do Rosário” vinham revestidos de um sentido pedagógico. Eles foram pregados com a esperança de que o escravo aceitasse a escravidão com base na consciência do outro: a do senhor cristão de escravos.

Portanto, o escravo, naquelas condições históricas, não se reconheceria na sua condição de oprimido; mas assumiria, por meio de uma posição reflexa, a personificação do senhor mediante a incorporação da sua consciência opressora e, por conseguinte, atuaria, indiretamente, para a manutenção das próprias relações sociais de produção escravistas. A consciência opressora – que se constitui também numa das características do agir escravo – tinha como elemento estruturante o medo. O medo na “consciência em si” do escravo se manifestava, fundamentalmente, em relação à morte. Para os negros da Confraria de Nossa Senhora do Rosário, o medo da morte revestia-se de um duplo sentido: a ruína do corpo, causada pela tortura física proveniente dos castigos corporais determinados pelo senhor, e o julgamento da alma, no dia do Juízo Final.

⁶ Para o entendimento da dialética que se manifesta no âmbito das relações entre senhor e escravo, digno de nota é Hegel (2002, p. 142 et seq.).

Conclusão

A verve do padre Vieira foi marcada pela contradição do seu tempo. O pregador, como demonstramos, ao mesmo tempo em que professava a liberdade dos índios, justificava a escravidão dos negros, domesticando as suas mentes. Como um dos mais importantes intelectuais orgânicos⁷ da Companhia de Jesus, fez de seus sermões um instrumento importante para a construção da hegemonia do pensamento católico no Brasil Colonial. Além disso, Vieira acaalentava um objetivo histórico, isto é, o restabelecimento da grandeza metropolitana da Coroa Portuguesa, perdida após o fim da União Ibérica (1580-1640). A instauração do “Quinto Império do Mundo”⁸ representaria, para ele, a possibilidade messiânica de efetivar o Estado católico apostólico romano – o Reino de Deus sob formato político – de dimensão planetária.

Mas o contexto histórico de então não comportava tal proposição messiânica.

A ação missionária de Vieira preconizada para os negros da Confraria de Nossa Senhora do Rosário, na realidade dos fatos, consistindo numa espécie de cimento ideológico do sistema colonial português, reforçava os laços da escravidão e alavancava o processo de acumulação primitiva do capital que se manifestava na fase mercantilista do capitalismo. Nesse sentido, nossa conclusão é a de que Vieira enquadra-se nas duas formas de relação entre escravidão e cristianismo mencionadas no início deste texto: ao mesmo tempo em que se mostra sensível aos males da escravidão, ele não aceita a rebelião dos escravos contra ela, até porque, conforme demonstramos, ser escravo acabava sendo uma espécie de “glória”, uma imitação do sofrimento de Cristo, portanto, um caminho seguro para que “na outra vida” quem nesta serviu, fosse servido por Deus. Assim, implícita à aculturação, subjazia uma pedagogia que reforçava a escravidão e os interesses metropolitanos.

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, santo. *A cidade de Deus*. Tradução Oscar Paes Leme. São Paulo: Editora das Américas, 1961. v. III, 408 p.

ALDEN, Dauril. Aspectos econômicos da expulsão dos jesuítas do Brasil. In: KEITH, Henry H.; EDWARDS, S. F. (Org.). *Conflito e continuidade na sociedade brasileira*. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 31-78.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 525 p.

AQUINO, São Tomás de. *Suma teológica*. II Parte da II Parte – QLVII-LXXIX: Do direito. Da justiça e das suas partes integrantes. Tradução Alexandre Correia. São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937. v. XIV.

AZEVEDO, J. Lúcio de. *História de António Vieira*. 2. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1931. t. 2, 398 p.

BARLÉU, Gaspar. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil e noutras partes sob o govêrno do ilustríssimo João Maurício, Conde de Nassau Etc., ora Governador de Wesel, Tenente-General de Cavalaria das Províncias-Unidas sob o Príncipe de Orange*. Tradução Cláudio Brandão. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1940. 409 p.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amálio. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

⁷ O significado de “intelectual orgânico” aqui empregado é o de Gramsci (2000, p. 15), tal como apresentado no seguinte excerto: “todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”.

⁸ Baseado nas profecias apregoadas por Gonçalo Annes Bandarra, que viveu na primeira metade do século 16, o Padre Antonio Vieira preconizava a instauração do “Quinto Império do Mundo” que, segundo ele, se principiará após a ressurreição de Dom João IV, Rei de Portugal. O “Quinto Império do Mundo” – os outros teriam sido respectivamente o Assírio, o Pérsico, o Grego e o Romano – seria “não só Católico Romano, mas o mais católico que nunca houve” (Silva, Vieira, 1995, p. 64). Para uma melhor compreensão da adesão de Vieira (2003a, p. 200-240) às profecias de Bandarra, precursor das crenças no sebastianismo, consultar a missiva que ele escreveu ao bispo do Japão, padre André Fernandes, em 29 de abril de 1659.

BORGES, Fabiana Vigo A. et al. Escravidão e educação nos sermões do Padre Antonio Vieira. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 10., 2002, São Carlos. *Programação geral*. São Carlos: UFSCar/ProPG, 2002.

BOSI, Alfredo. Vieira ou a cruz da desigualdade. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 119-148.

CARDIM, Fernão, Padre. *Tratado da terra e gente do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1939. 379 p.

CASTELNAU-L'ÉSTOILE, Charlotte de. Salvar-se, salvando os outros: o Padre Antonio Vieira, missionário no Maranhão 1652-1661. *Oceanos*, Lisboa, n. 30/31, p. 55-64, abr./set. 1997.

D. PEDRO II. Translado de ovtro Alvará de Sua Magestade, que Deos guarde, sobre os resgates (28 de Abril de 1688). In: LEITE, Serafim, S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1943. t. IV, p. 377-380.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989. v. 1, p. 397.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FLORENTINO, Manolo Garcia. *Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995. 300 p.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 248 p.

GOULART, Maurício. *A escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. p. 300.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, p. 14-53.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Independência e dependência na consciência-de-si: dominação e escravidão. In: _____. *Fenomenologia do espírito*. 7. ed. Tradução: Paulo Menezes et al. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002. p. 142-151.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

LEITE, Serafim, S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. t. II, 658 p.

_____. _____. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Civilização Brasileira; Lisboa: Livraria Portugália, 1949. t. VII, 490 p.

MOORE, Denny; STORTO, Luciana. As línguas indígenas e a pré-história. In: PENA, Sérgio D. J. (Org.). *Homo brasilis: aspectos genéticos, lingüísticos, históricos e*

socioantropológicos da formação do povo brasileiro. Ribeirão Preto: Funpec Ed., 2002. p. 73-92.

NÓBREGA, Manuel S.J. Carta do P. Manuel da Nóbrega a D. João III Rei de Portugal (Olinda [Pernambuco] 14 de setembro de 1551). In: LEITE, Serafim S.J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1956. v. 1, p. 289-294. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).

PAULO, são. Primeira Epístola aos Coríntios. In: BÍBLIA SAGRADA. *O Novo Testamento*. 7. impr. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional & Paulus, 1995. p. 2147-2172.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: ethnographia religiosa*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1940. v. I, p. 434.

RODRIGUES, Nina. A conversão dos africo-bahianos ao catholicismo. In: _____. *O animismo fetichista dos negros bahianos*. Prefácio e notas: Arthur Ramos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935. p. 167-199.

SILVA, Alexandre; VIEIRA, Antônio. 3º Exame, acerca de intitular ao papel 'Quinto Império do Mundo'. In: MUHANA, Adma Fadul (Ed.). *Os autos do processo de Vieira na Inquisição*. Transcrição, glossário e notas: Adma Fadul Muhana. São Paulo: Ed. Unesp; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1995. p. 62-65.

SIMONSEN, Roberto C. *História econômica do Brasil (1500-1820)*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 475 p.

VIEIRA, Antônio, padre. Carta ao Padre André Fernandes, 29 de abril de 1659. In: HANSEN, João Adolfo (Org.). *Cartas do Brasil (1626-1697)*. São Paulo: Hedra, 2003a. p. 200-240.

_____. Carta a Roque Monteiro Paim, 2 de julho de 1691. In: HANSEN, João Adolfo (Org.). *Cartas do Brasil (1626-1697)*. São Paulo: Hedra, 2003b. p. 642-644.

_____. Carta ao Rei D. Pedro II, 1º de junho de 1691. In: HANSEN, João Adolfo (Org.). *Cartas do Brasil (1626-1697)*. São Paulo: Hedra, 2003c. p. 492-495.

_____. Decimo Quarto Sermão do Rosario. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945a. v. XI, p. 285-321.

_____. Sermão da Epiphania. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945b. v. II, p. 5-65.

_____. Sermão da Primeira Dominga da Quaresma. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945c. v. III, p. 6-26.

_____. 3º Sermão da Terceira Quarta-Feira da Quaresma. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1945d. v. III, p. 253-279.

_____. Vigésimo Sermão do Rosario. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1948a. v. XII, p. 85-121.

_____. Vigésimo Setimo Sermão do Rosario. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão, 1948b. v. XII, p. 333-371.

VILELA, Magno. Uma questões de igualdade [...] António Vieira e a escravidão negra na Bahia. *Oceanos*, Lisboa, n. 30/31, p. 37-52, abr./set. 1997a.

VILELA, Magno. *Uma questão de igualdade: António Vieira e a escravidão negra na Bahia do século XVII*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997b. 207 p.

Amarílio Ferreira Junior, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de História e Filosofia da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

ferreira@power.ufscar.br

Marisa Bittar, doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de História da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

bittar@power.ufscar.br

Abstract

The fundamentals of Antonio Vieira's concept of slavery were based on the first philosophers who introduced the Christian conception to the world. However, they presented contradictory aspects. Despite being against slavery of native Indians, he approved of slavery of non-African Negroes in order to defend the interests of the church, which itself, was one of the greatest farmland and slaves owners. On his teaching and preaching to Ethiopian Negroes, Vieira always tried to persuade the slaves to become conformists and therefore, induced to cooperate in the process of accumulative capitalism.

Keywords: jesuit education; african slavery; christianity acknowledgment.

Recebido em 13 de outubro de 2003.

Aprovado em 22 de janeiro de 2004.

Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935

André Luiz Paulilo

Palavras-chave: história da educação brasileira; reforma de ensino (história), ensino público; políticas públicas; cultura brasileira.

Resumo

Interroga sobre o alcance das reformas da instrução pública na transformação da cultura escolar brasileira entre 1922 e 1935. Destaca a importância das políticas públicas da educação na cidade do Rio de Janeiro para organizar um sistema escolar nacional. Discorre sobre relatos acerca das experiências de reforma demonstrando a valorização do estatuto estratégico e da prática pedagógica na montagem das políticas públicas. Conclui indicando o modo por meio do qual a reconstrução institucional do aparelho escolar desenvolveu-se como uma política de governo.

A elaboração de um espaço escolar distinto de outros espaços sociais, a conformação de um corpo profissional, o surgimento e proliferação das escolas normais e a consolidação de saberes pedagógicos e escolares conduziram as análises históricas a uma série de interrogações difíceis acerca das práticas escolares: Como elas se materializavam? Quais os seus efeitos? Como traduziram o movimento de atualização da sociedade que ajudaram a construir? Que sistema de relações pode ser descrito por meio delas? (Nunes, 1992). Buscando esclarecer essas questões, pesquisadores e pesquisadoras da educação brasileira distinguiram diversos critérios de construção dos objetos de análise. Marta Carvalho (1989) delimitou os limiares historiográficos da narrativa produzida pela memória escolanovista. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (1999a) descreveu as possibilidades de trabalho inédito e abrangente da

pesquisa em fontes oitocentistas. Luciano Mendes de Faria Filho (1999) e Cynthia Greive Veiga (2000) analisaram as consequências culturais da escolarização, em que aspectos da vida provincial podem ser detectados e como podem ser apreendidos pela análise histórica. Quanto à materialidade das práticas, é a alteração dos significados enunciados da forma e da cultura em voga nas escolas que Diana Gonçalves Vidal (2000) interroga na transição do Império para a República.

De fato, procura-se atualmente detectar o domínio de uma mudança efetiva. A instrução pública oitocentista – e, de uma maneira geral, o seu processo de escolarização – passou a encadear os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares a uma rede de ensino mais ou menos formal de ensino elementar da leitura, da escrita e do cálculo. A reunião de instituições, idéias

e práticas dispersas foi o elemento fundamental da organização de espaços fechados, disponíveis à população em geral, e totalmente ordenados para a realização de tarefas, invariavelmente num tempo cuidadosamente regulado para não deixar margens a um movimento imprevisto, em torno de regulamentos para o controle das atividades desenvolvidas nesse estabelecimento. Se nos atermos ao modelo elaborado por Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001, p. 15) acerca da *forma escolar*, tratou-se do momento de definição de regras constitutivas da ordem escolar oficial no Brasil com vista a estabelecer “não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais”.

É difícil dimensionar as mudanças culturais proporcionadas numa estruturação desse tipo. Na historiografia o que parece certo são os elementos fundamentais das mudanças. Dessa perspectiva, um renovado debate sobre os múltiplos discursos, as ênfases e os interesses dos departamentos de instrução pública têm observado no funcionamento da vida escolar e das políticas e reformas educacionais os produtos de práticas não somente historicamente determinadas, mas, sobretudo, socialmente determinantes. Nesse debate, reivindicam-se estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas escolares modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anulados por eles. O repertório de saberes, práticas e materiais empregados no ambiente escolar no momento de sua estruturação institucional impõe relações imprevistas. Nisso reside muito da problemática hoje já bem circunstanciada pela historiografia educacional: na repercussão das políticas públicas sobre a vida escolar há mais que providências técnico-administrativas.

Aqui, eu gostaria de fazer minha essa problemática, tendo em vista as políticas de educação desenvolvidas na cidade do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século passado. Primeiro, gostaria de examinar como objeto um conjunto de procedimentos e materiais que foram aplicados na instituição escolar sob a forma de signos, de traços, de práticas e de saberes no momento de organização do sistema escolar republicano. Em segundo lugar, determinar a importância das modificações promovidas pelas reformas da instrução pública realizadas na cidade

do Rio de Janeiro entre os anos de 1922 e 1935. Em terceiro lugar, pensar as relações de coexistência entre os dispositivos escolares de imposição de modelos culturais elaborados fora da escola e a originalidade das práticas articuladas no interior dessa instituição. E, finalmente, como conclusão, demonstrar que as políticas públicas de ensino incidiram tanto nas estruturas objetivas do sistema escolar quanto nas instâncias culturais de sua disseminação.

Essa opção pela análise das mudanças culturais proporcionadas num momento de reestruturação do aparelho público de ensino não aspira à originalidade; ao contrário, preocupa-se com o dimensionamento dos efeitos das políticas públicas de educação sobre a vida escolar. Dessa perspectiva, o texto está mais vinculado às tarefas metodológicas da investigação histórica acerca das reformas educacionais que ancorado numa concepção de sistema público de ensino pletora de inteligibilidades culturais e sociais. No que me proponho fazer, a pesquisa acerca das possibilidades de análise histórica dos processos de reforma e aquilo que a historiografia educacional tornou referência para a problematização das políticas de reforma educacional na época organizam a apresentação dos resultados.

Reforma educacional e cultura escolar

A estruturação do ensino elementar organizada durante o período oitocentista aparece com uma tripla função quando vista no interior da administração pública. Constitui, inicialmente, uma operação deliberada do governo, que fixou em projeto político as instituições e procedimentos que lhe convinham. Ela é também o resultado de convicções culturais, pois a configuração de modelos estruturados e organizacionais da escola lidou com critérios relacionados com a eficácia, o aproveitamento de recursos, com o melhoramento definitivo dos procedimentos de difusão de saberes. Ela é, enfim, uma criação cultural que a experiência do ensino cotidiano não cessou de modificar, pois gerou conflitos, confrontos e debates relacionados às finalidades atribuídas ao esforço coletivo de organização dos valores, dos saberes e das práticas escolares – arranjo

que não deixa de ser bastante paradoxal, já que foi, a um só tempo, planejado e imprevisível, já que delimitou o campo de uma cultura da qual ele é o efeito, já que foi o campo de interações e enfrentamentos, e, porque, afinal, não foi simplesmente uma organização oficial presente no discurso dos reformadores, mas aquilo que lhe possibilitou: a rede material e as formalidades das práticas pedagógicas escolares.

Assim entendida, a história da estruturação institucional da escola no Brasil, a história da escola como organização do trabalho educativo, é uma história da própria cultura escolar, como a entende António Viñao Frago (1995, p. 74): “uma história das idéias e dos fatos, de objetos e práticas, de modos de dizer, fazer e pensar”. Dessa perspectiva, as posições de poder no campo da educação, os modos de realizar a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais aparecem como evidências da rede material e das formalidades das práticas pedagógicas que puderam (ou convieram) ser organizadas pelos marcos legais e pela política praticada no interior da esfera governamental. Há nisso uma interseção importante: aquela que relaciona a rede material e as formalidades das práticas pedagógicas escolares disponíveis ao apoio político articulado no interior do legislativo para consolidar deveres profissionais e certas estratégias de ensino e controle dos alunos em regulamentos e leis.

Quando, muito recentemente, a historiografia educacional produziu uma nova abrangência para a escola do período imperial, fez dessa interseção o lugar de organização da rede institucional de escolarização no Brasil. Mas é preciso evitar os equívocos: o que se identifica aí não é o ponto de origem de uma escolarização oficial, é o aparecimento de um modo de ser das escolas. Aquilo que Larry Cuban e David Tyack (1999, p. 86) denominam de gramática escolar serve aqui para expor algo da estrutura produzida para amoldar a maneira pela qual os professores realizavam o seu trabalho na escola primária oitocentista brasileira:

A gramática escolar é um produto da história e não uma criação existente desde os primórdios dos tempos. Ela resulta dos esforços de grupos que se mobilizam para que tanto os problemas definidos por eles quando suas soluções propostas

correspondentes sejam respaldadas. Quanto mais poder e prestígio têm os grupos, tanto mais é provável que eles sejam capazes de sustentar suas reformas com leis, regulamentos e exigências de autorizações burocráticas.

Sob disputas desse tipo, o processo de escolarização produzido durante a mobilização empreendida entre as décadas de 20 e 70 do século 19 avançou lenta e restritivamente, mas de modo inexorável. Embora sujeito a sucessivos reparos, consolidou uma continuidade considerável no modo pelo qual os professores ensinavam (Souza, 2000; Hilsdorf, 1999b; Villela, 1992), nos padrões institucionais cotidianos, como controlar o comportamento do estudante, ensinar a alunos com perfis heterogêneos ou organizar deveres complexos (Cardoso, 1999), na organização dos programas escolares (Souza, Valdemarin, Almeida, 1998), e no uso dos espaços e dos tempos educacionais (Vidal, Faria Filho, 2000). Esses modos, padrões e usos vieram a constituir o modo de ser das escolas brasileiras durante o Império.

Por outro lado, as iniciativas dos republicanos não escaparam ao circuito de disputas indicado por David Tyack e Larry Cuban. Elas desafiaram as estruturas e regras constitutivas do modelo de escolarização herdado do Império. Seus domínios de realização, tão incertos em suas fronteiras com o período monárquico, tão indeterminados em seu conteúdo, trazem uma série de problemas.

Logo de início é preciso separar-se de toda uma série de noções ligadas ao postulado do *novo*. Ficou demonstrado com os trabalhos de Marta Maria Chagas de Carvalho e de Maria Lúcia Hilsdorf como a organização das práticas escolares do período republicano aprofundou as experiências iniciadas pelo ensino intuitivo no fim do século 19. Apresentam um recorte definido pelo trabalho educativo realizado pelas associações de educadores (Carvalho, 1998) ou elaborado no interior das instituições escolares (Hilsdorf, 1977, 1986, 1994). Por conta disso, replicam à periodização estabelecida em referência a história política: sim, mas as relações propriamente escolares... As relações escolares que não são meros domínios de transposição cultural, não são exatamente uma extensão das condições de produção e recepção estatais, são examinadas atualmente no interior da ordem material na qual

apareceram. O interesse pela materialidade dos dispositivos que realizam o processo educativo e das práticas dos agentes que produzem ou se apropriam desse processo marca não só uma mudança de perspectiva historiográfica, mas o próprio entendimento de como a escolarização se realiza em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados (Faria Filho, 2002, p. 22).

Uma síntese produzida por Diana Gonçalves Vidal indica as características da dinâmica das relações escolares consolidadas durante os anos 20 do século 20. Avalia que, nos textos oficiais e na legislação das reformas da instrução carioca, o papel central da criança nos processos educativos, a observância às prescrições da higiene, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais, o ato de observar e o ensino intuitivo voltam a ser enunciados como novas questões para a construção do conhecimento na criança (Vidal, 2000, p. 497). O reconhecimento do fato de que já no fim do século 19 muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” povoavam o imaginário da escola e eram igualmente reproduzidas, como prescrição, tanto em textos legais quanto em relatórios, torna insustentável muitas das rupturas construídas em torno das novidades introduzidas pelas reformas educacionais na década de 20 do século 20.

Uma vez descartada essa forma prévia de ruptura, todo um domínio acha-se liberado. Ele é constituído pelo encadeamento de um sistema institucional executivo amplo e articulado o suficiente para transformar os limites do processo educacional, o ponto de inflexão de uma prática e o regulamento ou o funcionamento escolar, domínio, portanto, das ações efetivas, na verdade, seu modo de gerir as ações, seu lugar de geração das operações de planejamento, articulação e estruturação do sistema de ensino. Assim, a grande mutação que caracterizou esse encadeamento não foi a expansão do domínio escolar até os mecanismos sociais ou culturais, tampouco foi a integração de fenômenos ideológicos, de formas de pensamento, dos tipos de cultura: o século 19 já os havia realizado durante o Império. É antes a transformação das ações: ao invés dos contratos de compatibilidade e compromissos utilizados para a formação dos socialmente iguais (Carvalho, 1980),

a gestão das relações com uma exterioridade distinta, um manejo útil e uma utilização benéfica da escolarização da população pobre (Carvalho, 1989).

Antes de se relacionar com uma ciência, com discursos políticos ou com a iniciativa de um técnico, o material que se tem a tratar é uma população de acontecimentos numa circunstância de reforma. Nela surgem muitas das mudanças afirmadas como novidades nos 20 do século 20. De fato, as apropriações da *forma escolar* que se desejou modificar durante as reformas desse período ressignificou seus materiais e métodos mais que as unidades previamente dadas de seus enunciados. Nesse sentido, foi preciso não mais sustentar que os esforços de renovação dos procedimentos de escolarização no País colocaram em jogo uma *nova cultura escolar* ou foram uma manifestação episódica de *inovação educacional*. Atualmente, são tratados em sua irrupção histórica. O que se tenta observar é a condição de uma emergência: a estruturação de um sistema escolar único, leigo e gratuito.

O campo dos acontecimentos

Acontecimento significativo, portanto. De início, porque ligado, por um lado, a um gesto de controle ou à articulação institucional dos processos educativos, mas que, por outro lado, abre para si mesmo uma existência permanente no campo de uma memória acerca da escola verdadeira (Cuban, Tyack, 1999) e na materialidade das práticas, dos impressos, dos livros ou de não importa que forma de procedimento educacional (Carvalho, 2000; Vidal, 2000). A seguir, porque modifica, mesmo que lentamente, os processos de comunicação e as formas de constituição dos sujeitos nas suas dimensões simbólica e material. Finalmente, porque determina áreas de inclusão e exclusão dos esforços de escolarização da sociedade:

Surge assim, inevitavelmente, o que poderíamos chamar uma cultura escolar pública ou certificada, no sentido de que dá direito a obtenção de certos títulos, e de uma cultura escolar privada, não necessariamente certificada porém que contribui com a formação geral do indivíduo. Nela incluiríamos todos os movimentos

surgidos na periferia do sistema escolar – globalmente considerados como educação popular – que vislumbraram e o sequegem fazendo diversos momentos da história educativa (Pintado, 2000, p. 226).

Mais que pela polarização entre o “*novo* e o *velho*”, o moderno e o tradicional, indicada nas intervenções promovidas durante a transição do Império para a República, é pela produção dessa *cultura escolar pública* da qual fala Pintado que se pode determinar algo da importância das modificações promovidas pelas reformas da instrução pública realizadas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1922 e 1935. No horizonte desse período, talvez seja esse o tema geral: o do modo de existência do aparelho escolar no sistema de sua institucionalização. Para fixá-la trabalharam Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935).

O que se tratou de fazer aparecer foi o conjunto de condições para unificar o ensino primário num só sistema de escolarização. Desde muito cedo, a discussão acerca da *gratuidade* do ensino oferecido pela municipalidade do Distrito Federal foi crucial na organização da escola como um serviço público. O seu significado para as administrações Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira traduziu-se na organização de uma rede de instituições comprometida com o envolvimento do maior número de indivíduos possível no quadro de referências sociais do conhecimento. Nas diferentes configurações que tiveram essas administrações, foi comum o esforço de expandir a educação primária. Inicialmente pela gratuidade e, progressivamente, pela obrigatoriedade escolar, as políticas públicas de instrução no Distrito Federal fizeram entender que, longe de ser privilégio, a educação era uma necessidade. Com esse sentido pretenderam abrir o sistema de educação ao grande público.

Nessa época, tal abertura vinha baseada em uma definição perfeitamente clara do tipo de escola capaz de oferecer uma educação comum a sua população. A *escola única* que Fernando de Azevedo apresentou nos programas escolares fazia da gratuidade, da escola graduada, do ensino laico, dos métodos ativos, do espaço apropriado para o trabalho educativo e da presença de um professor

profissionalizado um modelo institucional para o ensino primário. Em nome desse mesmo modelo também Antônio Carneiro Leão e Anísio Teixeira produziram estruturas de organização e estratégias de negociação vinculadas à montagem de um repertório escolar adequado a um novo público presumido: a criança do povo, aquela que só tinha a escola, nem livros, nem revistas, nem o exemplo da leitura, nem, o que parecia pior, a necessidade da leitura (Teixeira, 1953, p. 63).

O resultado pareceu ser a Anísio Teixeira (1953, p. 26 e 28) o progressivo abandono do caráter acadêmico da escola primária e a sua identificação com a vida e as suas necessidades, a marcha para uma relativa eficiência. Se essa interpretação parece válida é por causa do investimento feito na modificação de pelo menos quatro componentes das práticas escolares.

A *regulamentação*. Inicialmente, as regulamentações parecem ser o lugar em que os enunciados sobre a educação formam um conjunto, na medida em que elas se referem à redefinição das estratégias de controle dos processos educativos. Nas diferentes reformas da instrução do período, os enunciados referentes à educação, ou à escola, por exemplo, não têm todos certamente o mesmo nível formal ou então semântico conforme sejam programas escolares, códigos legislativos, artigos de pedagogia ou outros documentos. Mas todos se relacionam com esse objeto que se perfila de diferentes maneiras na experiência individual ou social, e que se designava como educação. Esses enunciados relativos à educação, e que eventualmente a constituem, foram modificados por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira: não são absolutamente as mesmas funções administrativas, as mesmas correlações técnicas ou, ainda, as mesmas práticas que visavam; entretanto, sancionaram um referencial de educação pública colocado em ação por um conjunto de enunciados cuja unidade se encontra precisamente definida pelas transformações desse referencial. Paradoxalmente, descrever o alcance dessas transformações no que ele traz de novo não consiste em determinar as rupturas produzidas pelas reformas da instrução, em fixar as modificações que impuseram, em descrever os procedimentos que ela inaugura. Ao contrário, é descrever as estratégias de circulação de seus enunciados, apreender o modo como foram obtidos os resultados

mais eficazes e de maior importância, indiciar os recursos mobilizados para realizar os processos de escolarização – em outros termos, perceber as apropriações do modelo escolar vigente, as ressignificações de materiais e métodos escolares já disseminados socialmente.

A *docência*. Outro componente de articulação das práticas e saberes escolares, a profissão docente caracteriza uma instância cultural específica no interior das instituições escolares. Por ela passaram os processos de construção do discurso científico em educação, as políticas de profissionalização do ofício e a articulação das práticas de renovação do trabalho e dos saberes educativos nas diferentes tentativas de reforma da instrução durante a República. Com as administrações Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não foi diferente. Ocorre, entretanto, que eles impõem uma nova possibilidade de formação ao professorado público; eles fundaram novamente a possibilidade de atualização profissional por meio de cursos. Cursos de férias, cursos em conferências ou cursos universitários confrontaram o magistério carioca não só com técnicas de trabalho, de interpretação e de atualização, mas, principalmente, com a possibilidade de uma formação complementar à Escola Normal ou mesmo em sua substituição. E o efeito político, a espécie de agitação provocada no interior dos quadros burocráticos da administração da instrução pública, veio provavelmente do fato de essas iniciativas reconstituírem aquilo que o próprio Carneiro Leão (1942, p. 78) reconhecia ser apenas a “generalização de uma orientação definida”.

Serviu também, entretanto, para distinguir as funções implicadas num momento de reforma do ensino. A mais nítida é aquela que diferencia entre os pares as autoridades responsáveis pela enunciação da *orientação geral*, ou mesmo pela sua definição, daqueles simplesmente autorizados a praticar ou reexperimentar as novas diretrizes do trabalho educativo. Foi nesse campo que incidiram as diferentes estratégias de nomeação, promoção e formação desenvolvidas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo num primeiro período de reforma e, depois, a reorganização administrativa no departamento de educação iniciada com Fernando de Azevedo e inteiramente

efetivada por Anísio Teixeira. No intervalo de 13 anos, que separa a reforma Carneiro Leão da reforma Anísio Teixeira, ficou consolidada uma nova rede de circulação dos saberes pedagógicos, das relações de força e das exigências da profissionalização. Mais que a distinção identificada por Agustin Escolano (1999, p. 23) entre uma cultura normalista, responsável pela aplicação das práticas educativas, e outra, teórica, chamada de cultura pedagógica, é a disseminação de possibilidades para a construção de uma carreira no interior do ofício de docente que parece importante destacar no período. Para além de uma diferenciação entre uma cultura dos reformadores, técnicos, administradores, inspetores e uma cultura dos professores primários (Frago, 2003, p. 8), é preciso reconhecer a elaboração de canais de acesso entre uma instância e outra num momento de consolidação dos quadros do magistério público. A formação de comissões de trabalho coletivo, a organização dos cursos de conferências, os procedimentos de promoção e nomeação nas administrações Carneiro Leão e Fernando de Azevedo (em que a disponibilidade foi inclusive adotada como forma de renovação dos quadros docentes) e a organização do Instituto de Educação com seus respectivos cursos de nível superior na administração Anísio Teixeira procuraram absorver as possíveis diferenças numa mesma orientação geral: reformar a prática.

O *espaço escolar*. O terceiro componente influente das práticas escolares é o espaço onde elas se desenvolvem. Mais que a estrutura na qual deságua a ação escolar, os edifícios escolares enunciam um programa de formação, sustentam uma política de controle dos movimentos e dos costumes. Os grupos escolares concebidos e construídos durante o século 19 como verdadeiros templos do saber (Souza, 1998) tiveram uma nova planificação nas administrações Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Monumentais e suntuosos ou econômicos e funcionais, os edifícios construídos entre 1928 e 1935 alimentaram os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola (Carneiro Leão, 1942, p. 74-75; Azevedo, 1930, p. 22; Teixeira, 1953, p. 222). Incorporaram ambientes frequentados e de experimentação. Consolidaram princípios educativos e reorganizaram a distribuição do espaço da sala de aula. Ligaram a aprendizagem a uma

simbologia estética, cultural e ideológica veiculadas pela República ou constituída pelos modernismos de diferentes matizes. Em todos os casos, fizeram conviver com uma educação racional e científica visando à observação e à sistematização do comportamento infantil, à experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas vinculados à realidade brasileira, bem como à visibilidade das mudanças implementadas pela ação reformadora no Brasil (Vidal, Faria Filho, 2000, p. 29-30). Seria esse conjunto de enunciados, princípios e conseqüências a perpetuação de uma mudança dos repertórios de funcionamento escolar: a distribuição dos espaços.

O tempo escolar. Finalmente, um último componente influente das práticas escolares é o tempo no qual elas ocorrem. No ponto de partida, o problema é definir o que seria legítimo considerar como modalidade do tempo escolar. A seqüência, curso ou sucessão continuada dos momentos em que se distribuem os processos e ações educativas é a definição geral que Escolano apresenta (1992, p. 56). O registro que Viñao Frago faz do tema acrescenta que se trata de um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais – em suma, “um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo; uma construção cultural e pedagógica; um eixo cultural” (Frago, 1995, p.72). É nesse sentido que a distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino indica a duração do período de aula, a grade de horário das disciplinas, das atividades e do repouso, os parâmetros de controle e planejamento do trabalho docente. Mas não só: a composição dos programas escolares, o período de escolarização do indivíduo ou mesmo a instituição da escola seriada não só determinaram, mas obedeceram supostos psicológicos e pedagógicos, valores e princípios sociais, bem como um tempo a interiorizar e aprender.

Desse modo, a determinação da duração do ensino primário em cinco anos, a institucionalização das escolas de dois turnos, a flexibilização dos tempos de duração das lições e a modificação dos tempos de duração das atividades empreendidas no percurso pelo qual as sucessivas reformas da instrução pública do período construíram a idéia de escola-laboratório completaram a transformação dos critérios de

eficácia e de aproveitamento dos recursos da escolarização. Enquanto alvo dessas reformas, o tempo escolar foi reorganizado em meio às diversas resistências, mas encontrou nos edifícios escolares um espaço definido para funcionar. É preciso, portanto, considerar que, nessa situação, a organização temporal de escolas com espaço próprio para realizarem-na elevaram o grau de institucionalização da instrução pública. Tornou mais efetiva, simbólica e materialmente, a escola pública junto à população ao preço de um distanciamento das sensibilidades, dos valores, dos ritmos e ritos do espaço doméstico que Faria Filho (2002, p. 29) identificava nas escolas isoladas nas primeiras décadas do século passado.

Tanto os aspectos da escolarização formalizados pelos regulamentos do ensino publicados durante os movimentos de reforma da instrução entre 1922 e 1935 quanto seus efeitos na profissionalização e orientação do trabalho docente terminaram por desenhar um conceito determinante de renovação. Incluída nessa mesma afirmação tem-se como resultado imediato uma modificação da organização espacial e temporal da instituição escolar influente no trabalho de administração e inspeção das práticas educacionais. De fato, é possível, a partir desses componentes da elaboração da *cultura escolar pública*, definir um entendimento das reformas da instrução que dê conta não somente de suas realizações, mas de suas estratégias de implementação e, eventualmente, da configuração de suas disputas. Esse entendimento não é constituído por outros enunciados ou por outros saberes do que aqueles que aparecem na superfície material das instituições escolares ou daqueles manipulados às claras no cotidiano escolar. Ele é, assim, constituído por um conjunto de vestígios ordinários da cultura escolar. Esse conjunto vai desde os aspectos formais da materialidade dos objetos escolares ou de escolarização até os procedimentos de realização política das reformas da instrução pública.

As formações culturais e a escolarização

Há, nesse itinerário, relações descritíveis entre os dispositivos escolares de imposição de modelos culturais elaborados fora da escola e a originalidade das práticas articuladas no seu interior. Elas se supõem entre si, derivam uma da

outra e, encadeando-se, ligam discursos que não podem ser sobrepostos. Elas constituem o que se poderia chamar de *formações culturais*: a circulação das representações produzidas pelo encontro entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade e a oferta social de elementos diversos de origem puramente escolar ou de leis e funcionamento do sistema escolar. Não convém, portanto, entender esse termo como uma espécie de estruturante mental ou social facilitadora da distribuição do capital cultural, e, por isso, da reprodução da estrutura do espaço social conforme o modelo de análise utilizado por Pierre Bourdieu (1991, p. 117). Foi antes como o conjunto de heterogeneidades, incompatibilidades e pluralidade constitutivas das diferentes identidades sociais formadoras de uma determinada comunidade política que as formações culturais estiveram na alça de mira das reformas da instrução pública.

Se é lícito reconhecer nas funções e instituições escolares a possibilidade de inovação é porque todos os materiais e os saberes que por meio delas se configuram, se encadeiam, se entrecruzam, interferem uns nos outros, se mascaram e são conformados a partir de múltiplas facetas, diferentes agentes, em tempos e espaços determinados. Tudo isso esteve coberto nas políticas de educação organizadas nas administrações Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira por um conjunto de medidas sistemáticas: a escolarização de novos conhecimentos, a incorporação de novos espaços educativos, as políticas de edificação escolares e a consolidação de toda uma rede de assistência e proteção da infância. Foram medidas admitidas para instaurar, no campo de acontecimentos das reformas da instrução, outros modos de enunciação do cultural no interior da instituição escolar, mais dependentes, como observa Jean-Claude Fourquin (1992, p. 42), da codificação escrita e que dão lugar mais facilmente a procedimentos de avaliação formal.

Inversamente, existiram resultados mais silenciosos ou, ao menos, pouco aludidos no momento de realização dessas reformas educacionais. As modificações dos programas escolares realizadas no interior da instrução primária não generalizaram exatamente um certo *status quo*, previsto e organizado nos programas de

ensino a partir de um repertório de estratégias multiplicado pela utilização dos métodos ativos, mas originou outros repertórios. Toda a série de reflexões políticas, de programas de reforma, de medidas legislativas, de regulamentos administrativos e de considerações morais obtidas pelo fazer administrativo definiram os pontos de escolha que tornaram possíveis, em sua própria organização, a repetência e a evasão escolares. A intensificação do trabalho escolar especializou as funções e as práticas docentes, notavelmente naquilo que lhes conferia profissionalização dentro da estrutura educacional, dando ao sistema a característica de um mercado de trabalho e de consumo das produções cada vez mais elaboradas das casas editoriais. O conjunto espaço-temporal formado pelos edifícios escolares constituiu uma modalidade enunciativa simultaneamente teórica e prática, descritiva e institucional, analítica e prescritiva, composta tanto de afirmações como de regulamentos, incapaz de interromper as múltiplas forças insidiosas e móveis, seja dos recursos políticos, seja das formas delinquentes. Assim, esteve sujeito às disputas incessantes pela circunscrição de uma vivência original.

Não é menos verdade que seja possível descrever um certo número de soluções didáticas que favoreceram a formalização de conhecimentos ou práticas antes não escolarizadas. O detalhamento dos programas de higiene e de educação social ou moral e cívica, das prescrições para o ensino da história e da geografia ou das indicações para as atividades físicas na escola compunham seções previstas em todos os programas de instrução primária publicados entre 1922 e 1935. Por outra parte, as solicitações metodológicas provenientes da orientação pedagógica adotada nesses programas fizeram dos aparelhos conceituais que os mecanismos didáticos efetivavam parte de uma narração cotidiana: a escola devia formar o espírito infantil simultaneamente com a utilização dos métodos de ensino-aprendizagem ou experimentação, dos exercícios de aplicação ou de análise e das atividades de experimentação. Ensinar na escola sob essas condições era necessariamente efetivar alguma educação. Seria preciso não ver nesses repertórios um efeito das soluções didáticas para reconhecer aí somente um trabalho de reorganização, de reestruturação dos

materiais culturais socialmente disponíveis no momento, conforme fica indicado no conceito de transposição didática elaborado por Fourquin (1992, p. 32). De fato, parece haver aí um trabalho com consistência própria, com leis de funcionamento e disposição autônoma. Nesse sentido, muito do que escapou aos processos de reforma do ensino foi aquilo mesmo que, nas considerações de André Chervel (2002, p. 192), fez da disciplina escolar um fenômeno cultural, isto é, os fatos próprios e restritos à escola e que não puderam em momento algum ser exatamente referidos às ciências, às artes ou a quaisquer outras práticas culturais.

Formações culturais, estruturas objetivas e efeitos imprevistos

A análise das reformas da instrução articuladas pelas políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1922 e 1935 concerne à definição das formações culturais que conseguiram alcançar ou, inversamente, lhes atingiram. É, em parte, uma descrição do sistema de relações de forças entre os grupos que buscavam controlar as transmissões ou apropriações educacionais. Concerne, igualmente, à identificação dos conhecimentos, dos temas e do repertório de fatos que firmaram os modelos de escolaridade implementados por essas políticas de educação. Constitui ainda uma reflexão acerca dos acontecimentos, dos episódios, dos obstáculos, das dissidências, das expectativas, dos atrasos e das facilidades que marcaram o campo da história efetiva das reformas da instrução pública desse período. Fazer emergir esses níveis de funcionamento e eficácia, definir esses pontos de aplicação e identificar as representações que essas reformas puderam dar lugar repercute duas formas de germinação silenciosas que têm, cada uma, um papel mobilizador simétrico e oposto: a germinação de estruturas objetivas e a germinação de efeitos imprevistos.

A germinação de *estruturas objetivas* deu-se na medida em que as reformas educacionais conseguiram consolidar instituições geradoras e unificadoras das escolhas em matéria de modelos de

escolaridade. Ela permite não só a verificação do alcance institucional das modificações implementadas, mas a identificação dos dispositivos utilizados para a apropriação dos sistemas de preferências implicados no reposicionamento dos discursos, das técnicas e dos sujeitos numa circunstância de reforma educacional. Eis porque, com a descrição das condições externas de aparecimento dos enunciados de reforma, impõe-se a tarefa de decifrar a organização interna dos departamentos de instrução e as suas normas formais de funcionamento. Muitos traços dessa decifração apontam para a administração central do sistema escolar consolidado no Distrito Federal como o lugar de formação das opções teóricas daquilo que viria a ser o movimento *escolanovista*, o centro articulador das modificações que as políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro experimentaram entre os anos de 1922 e 1935.

A germinação dos *efeitos imprevistos* incidiu sobre o modelo de escolarização estruturado e implantado pelas reformas articuladas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira limitando as circunstâncias de sua efetivação. Ela lhe foi exterior e muito pouco passível de sobreposição, pois se trataram de disposições autônomas: lances de resistência, ocasiões de subversão, repertórios de astúcias. Foi, portanto, constituída por um conjunto de enunciados que não tinham o mesmo estatuto, o mesmo recorte, a mesma organização, nem o mesmo funcionamento das estruturas objetivas pelas quais se disseminava. Diversas ocorrências ordinárias permitiriam caracterizar melhor os efeitos imprevistos articulados com a generalização e expansão do modelo de escolaridade regulamentado nessas reformas. De fato, a indisciplina, a repetência e a evasão escolares, a tecnocracia implantada com a profissionalização docente e as disputas políticas pelo controle do aparelho educacional verificadas nas malhas do sistema público de ensino que se procurou instalar indicaram o real alcance dessas influências mudas na ação dos reformadores. Fernando de Azevedo (1946, p. 132) percebeu-as bem:

a consciência da estreiteza relativa de nosso círculo de ação, limitando a concepção larga de mais de nosso papel, no conjunto das influências educativas que se exercem fora de toda a intervenção consciente de nossa parte.

Em atenção a toda essa germinação difusa, pode-se dizer que as formações culturais com que lidaram as políticas públicas de ensino permaneceram disseminadas pela sociedade, apesar de todas as tentativas para articulá-las à esfera estatal. De todas as manobras pelas quais se quis determinar um modelo de escolarização popular, parece provável que esta tenha sido, durante quase meio século, aquela que animou o tema de uma política pública de educação, perpetuamente ligada aos aparelhos de Estado e infinitamente aberta às tarefas de estruturação administrativa dos

processos de transmissão cultural. Pareceu necessário um aparato institucional articulado ao Estado para que a escolarização constituísse um fenômeno cultural; mas pareceu reciprocamente preciso que reivindicações difusas atravessassem as instituições escolares para que estas consolidassem sua dimensão pública. Assim, entre 1922 e 1935, as políticas públicas de educação desenvolvidas na capital federal foram assumidas como obras de reconstrução institucional do aparelho escolar e desenvolvidas como políticas de governo.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1946.

_____. A escola nova e a reforma: introdução aos programmas de escolas primarias. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-23, jan./mar. 1930.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediup, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.

CARDOSO, Teresa Maria Fachada. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediup, 1999. p. 119-143.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

_____. *Reformas da Instrução Pública*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-496.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 2002.

CUBAN, Larry; TYACK, David. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Boston: Harvard University Press, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Org.). *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

_____. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, n. 298, p. 52-69, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christino de (Org.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-126.

FOURQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRAGO, António Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. *Culturas escolares*. [S.l.], 2003. 8 p. Mimeografado.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. A série *Ofícios Diversos* do Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christino de (Org.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. p. 13-20.

_____. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. 1986. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Métodos de educação popular na propaganda republicana 1870-1889. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 67-78, 1994.

_____. O ensino mútuo na Província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediuop, 1999b. p. 197-216.

LEÃO, Antônio Carneiro. *Planeja e agir*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio – Rodrigues & C., 1942.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-181, 1992.

PINTADO, Antonio Molero. En torno a la cultura escolar como objeto histórico. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 223-228.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *A escola e a memória*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução a administração educacional*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética do povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 19-34, maio/jul. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloísa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

André Luiz Paulilo, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é doutorando em Educação na área de História da Educação e Historiografia nessa universidade, professor titular de História na rede municipal de ensino de São Paulo e integrante do grupo de pesquisa em História da Educação (Grupohist) sediado no Centro de Memória da USP.

paulilo@usp.br

Abstract

The article refers to the overtaking of the public instruction reforms in the transformation of the Brazilian scholar culture between 1922 and 1935. It points out the importance of the public politics of the education in Rio de Janeiro city to organise a national school system. It discourses about the experience of the reform showing the valorisation of the strategy statute and pedagogic practice in the arrangement

of public politics. It concludes indicating how the institutional reconstruction of the school developed itself as a governing politic.

Keywords: history of education; educational reform; school culture; public instruction; cultural history.

Recebido em 15 de agosto de 2003.

Aprovado em 22 de janeiro de 2004.

A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro

Gilson R. de M. Pereira

Palavras-chave: autonomia universitária; politização; formação de professores; ensino superior.

Resumo

A partir da análise de artigos publicados em periódicos especializados, a pesquisa investiga as formas assumidas pela politização do campo educacional brasileiro durante os anos de 1978 a 1986. A politização, manifestação de um estado intensamente heterônomo do campo educacional, caracterizou-se, no período, pela aliança ambígua entre educadores e trabalhadores, transfiguração quase irreconhecível das afinidades estruturais entre agentes ocupantes dos pólos dominados, tanto do campo universitário quanto do espaço social geral.

Os produtos culturais devem suas propriedades mais específicas às condições sociais de sua produção e, mais precisamente, à posição do produtor no campo de produção que comanda ao mesmo tempo (e, por mediações diferentes, o interesse expressivo), a forma e a força da censura que lhe é imposta, e a competência que permite satisfazer este interesse nos limites desses constrangimentos.

Bourdieu, 1989, p. 92.

O presente texto visa descrever aspectos dos jogos simbólicos praticados no campo educacional brasileiro a partir da análise da politização ocorrida neste durante os anos de 1978 a 1986. O material empírico submetido a exame são textos publicados em dois periódicos especializados: *ANDE* (Revista da Associação Nacional de Educação), do nº 1, de 1981, ao nº 11, de 1986, e *Educação & Sociedade*, do nº 1, de setembro de 1978, ao nº 24, de agosto de 1986. Estas revistas foram selecionadas em razão de sua legitimidade e de concentrarem, talvez, os textos mais representativos da politização operada no campo educacional

à época. Deu-se preferência ao período mencionado em razão das intensas atividades políticas ocorridas nas universidades – greves e manifestações de professores, estudantes e funcionários –, formando, como se percebia então, um “quadro socioeconômico-político sabidamente difícil” (Aos colegas..., 1983, p. 2). Os textos, por sua vez, foram escolhidos por apresentarem sistematicamente opiniões ou formulações teóricas sobre as tarefas e os objetivos da escola e da universidade, a autonomia das instituições do campo educacional e alianças, proximidades e afastamentos ideológicos dos educadores.

Na apreensão aqui realizada de aspectos do campo educacional brasileiro, no período especificado, não há nenhuma intenção de “denúncia retrospectiva”, de crítica, nem de alguma forma de “debate póstumo” ou de contabilização de acertos ou erros e de interpretações apropriadas ou não sobre os temas escolhidos. A análise de formulações de educadores brasileiros num passado recente, caracterizadas pela centralidade então conferida à política, sobre os temas anteriormente referidos, pode lançar luz sobre as maneiras pelas quais o

campo educacional retraduz os conflitos latentes ou abertos de toda a sociedade. Descobrir os processos mediante os quais os campos retraduzem as lutas sociais é uma forma de apreender a autonomia desses, logo, os graus de liberdade usufruídos pelos agentes e, ao mesmo tempo, as coações estruturais invisíveis que pesam sobre eles num determinado período histórico.

Este estudo parte da proposição, aparentemente banalizante, porém desmistificadora, segundo a qual o educacional é um campo como “outro qualquer”: é um espaço estruturado de relações mediante as quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo. Assim como o campo político, o econômico, o da alta costura, o literário, o religioso, entre outros, o educacional possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social. Está dotado de mecanismos internos por meio dos quais, segundo uma lógica específica, os agentes a ele vinculados obtêm lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, recebem prêmios, lutam, concorrem, complementam-se, coagem uns aos outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não.

É fato que uma ou outra característica das lutas empreendidas no campo adquire tal ou qual saliência a partir das pressões conjunturais. No período abordado, sabe-se quais foram: a luta contra a ditadura militar, pela anistia e por liberdades democráticas, a transição democrática nos anos 80, a alta inflacionária, os movimentos sindicais do período, a irrupção de novos agentes coletivos na cena política, além das esperanças suscitadas pelas revoluções centro-americanas. Porém, a politização é inteligível não pela “relação dialética da educação com a totalidade social”, redução ao contexto preconizada pelo marxismo, mas a partir da análise da estrutura objetiva – campo educacional – formada por agentes e instituições, simultaneamente parceiros e adversários, dos móveis construídos e disputados e das estratégias acionadas. Em vista disso, os autores, cujos trabalhos são a seguir mencionados como evidência da politização ocorrida no campo educacional no período, devem ser considerados não como indivíduos empíricos, mas como “indivíduos epistêmicos” (cf. Bourdieu, 1992, p. 34-36) cujas tomadas de posição, simultaneamente teóricas e

práticas, pedagógicas e políticas, correspondem a posições objetivas desse espaço de produção simbólica.

A politização do espaço acadêmico

É possível mostrar que, durante toda a década de 80, diversas áreas acadêmicas no Brasil passaram por fases de politização um tanto intensas, processo iniciado em meados dos anos 70, e é interessante constatar que mesmo áreas altamente protegidas, como a da arquitetura erudita, também passaram, quase na mesma época, por processos de politização. Exemplar disso é a disseminação do uso do cimento aparente nas construções como forma de denúncia, tanto da exploração do trabalhador quanto das “formas de compromisso do arquiteto com a dominação de classe”. Na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP “tornou-se habitual, ao invés de arquitetura e urbanismo, discutir-se o caráter ‘produtivo’ ou ‘improdutivo’ do trabalho intelectual, ou a distinção entre ‘valor de uso’ e ‘valor de troca’, ou, ainda, a natureza classista do projeto arquitetônico” (Durand, 1989, p. 274).

A discussão sobre a “natureza classista” das profissões e instituições universitárias fez-se presente em quase todas as áreas do campo acadêmico, nas décadas de 70 e 80, e tanto mais intensamente quanto mais distante do pólo dominante encontrava-se a área. De fato, a politização parece ter sido mais forte nas ciências sociais que nas exatas, mais presente nas ciências exatas que em Direito e Medicina, mais intensa na sociologia que na economia e mais militante na Educação que nas Ciências Sociais, etc. Se a politização pode ser identificada em todas essas áreas (ver as discussões sobre o direito alternativo, na área jurídica, sobre a socialização da saúde pública ou a medicina popular, na área médica, as reuniões da SBPC em fins dos anos 70, cujos pontos altos foram as intervenções não de cientistas, mas de celebridades políticas da oposição, ou, ainda, as discussões sobre a inserção do serviço social na luta de classes, entre outras), cada uma delas, porém, adquiriu características próprias de acordo com o grau de autonomia da área e, portanto, em razão de sua capacidade de refratar os conflitos externos. Por exemplo, na já mencionada arquitetura erudita, a politização parece ter cumprido

a função de “ocultar o desgaste da ortodoxia que desde 1967/1968 estaria a mostrar sinais de exaustão e *amaneiramento*” (Durand, 1989, p. 259).

À medida que se desce nas hierarquias funcionais e nas escalas de crédito simbólico, mais os móveis externos e os termos das lutas sociais aparentam exprimir-se diretamente, sem mediações, sem eufemismos, sem a transfiguração proporcionada pela estrutura do campo acadêmico. Pois são justamente nos patamares mais inferiores, os dos servidores das universidades, como também os dos professores ocupantes dos postos culturalmente dominados (classificados, segundo as taxionomias em voga, de “baixo-clero”, “improdutivos”), que se encontram os agentes menos aderentes à sutileza dos jogos impostos pela *doxa* dos campos simbólicos e mais inclinados a expressar imediatamente os conflitos abertos ou latentes de toda a sociedade. Menos por ingenuidade e mais por não se sentirem obrigados à economia de cinismo, mais por déficit de cumplicidade que por cálculo consciente, esses agentes, sobretudo seus representantes sindicais, e dadas as oportunidades propiciadas pela politização das universidades, não conseguiram ocultar os interesses da “revanche contra os que dominam o mundo intelectual” (Bourdieu, 2000, p. 106).

Lugares exemplares dessas revanches verbais foram as assembléias, debates e encontros realizados por entidades corporativas no período. Convidado a participar de um desses debates, promovido por uma entidade nacional de servidores universitários, José Arthur Giannotti (1986, p. 86) resume assim a experiência:

Fiz minha exposição martelando o tema: na universidade, quem sabe mais deve mandar mais. Fui argüido por um argumento dos mais finos: no final das contas, para a nova universidade, vale todo e qualquer saber ou somente aquele que sirva para a libertação das classes trabalhadoras brasileiras? E no calor da discussão um representante não teve dúvida em afirmar peremptoriamente: uma universidade vinculada aos interesses dos trabalhadores não pode permitir que nela sejam estudadas teorias que ensinam como estes são escravizados, como as teorias dum tal Talcott Parsons.

Toda a ambigüidade da politização do campo educacional pode ser apreendida

quando se observa a semelhança entre as demandas referidas no excerto acima e as dos agentes politizados do campo educacional. A reivindicação de uma escola ou universidade a serviço dos interesses dos trabalhadores estava condenada a estratégias heterônomas (“ampliar os espaços universitários para as contradições”) e, por conseguinte, a contribuir objetivamente para a redução da autonomia do campo e dos graus de liberdade usufruídos pelos educadores. Efetivamente, o curto-circuito entre conhecimento e demandas políticas transforma o primeiro em doutrina (“o saber a serviço de”) e isso contribui para despojar a escola e a universidade das características mais flagrantes de arenas, um tanto autônomas, de produção cultural. A defesa de uma escola a serviço dos explorados parece configurar, e seguindo lógicas semelhantes, o oposto imediato das “pressões dos detentores do poder econômico em favor de um ensino subordinado às suas exigências técnicas e, sobretudo, sociais, isto é, ético-políticas” (Bourdieu, 1989, p. 231).

É bastante promissora a hipótese segundo a qual a coincidência de demandas entre educadores e trabalhadores, ou a aproximação de educadores com trabalhadores (“ligação com os *de baixo*”), deve-se à posição ocupada pela área da educação no espaço acadêmico. Ocupando posições homólogas às dos trabalhadores, os educadores apresentam afinidades estruturais com aqueles, ou seja, ambas as posições – educadores no espaço simbólico, trabalhadores no espaço social geral – caracterizam-se menos por nivelamento salarial ou por eventual perda de controle do “processo e do produto de seu trabalho”, ou ainda pela passagem do “trabalho autônomo ao trabalho alienado”, senão pelo fato de serem opções profissionais que implicam a “perda dos atributos simbólicos de dominação” (Míceli, 1977), inclinando-os a alianças tácitas ou explícitas:

O professor vai se tornando força de trabalho. [...] os professores [...] poderão começar a incorporar-se com os “de baixo” e oferecendo sua contribuição maior naquilo que lhes é específico: a produção de conhecimentos. [...] A partir daí é possível sua função de “intelectual” que busque conscientemente ampliar os espaços universitários para as contradições que perpassam a universidade, exatamente porque sua ligação com os “de baixo” começa a se definir mais a nível de classe (A universidade..., 1981, p. 28).

A força das afinidades estruturais, de modo algum eletivas, entre educadores e trabalhadores, coage os primeiros a pôr sua autonomia correlativamente à dos segundos: “Autonomia das instituições escolares, inclusive universidade, ante os poderes, autonomia dos assalariados em se auto-organizarem a partir de seus locais de trabalho (fábrica, escola, hospital) sem tutela de grupos, partidos ou burocracia” (A luta..., 1982, p. 4).

Se nos postos mais baixos das escalas funcionais e das hierarquias de crédito simbólico encontram-se os agentes mais inclinados às demandas heterônomas, à politização, às vezes à dispensa de eufemismos (“Nós educadores seremos obrigados a nos definir por uma escola a serviço de uma ou outra classe”, Arroyo, 1980, p. 14; “Porque toda cultura, toda ciência é uma cultura e uma ciência que atende aos interesses de uma classe”, Gadotti, 1978, p. 13), em contrapartida, quanto mais se vai ao pólo dominante do campo acadêmico, ocupado tanto por agentes mais ricos nos capitais específicos (pelos critérios de classificação em vigor, as autoridades, os “notáveis”, “mandarins”), quanto pelas instituições posicionadas no topo das legitimidades, mais as demandas são autônomas, puras, ou seja, não imediatamente vinculadas aos constrangimentos externos e, portanto, mais os agentes são inclinados a valorizar a economia específica do campo. Em razão disso, tendem a estratégias de conservação das relações de força, que são igualmente estratégias de manutenção dos critérios de classificação dominantes (cf. Bourdieu, 1997). São também os agentes mais voltados ao uso de eufemismos para designar móveis externos, até o ponto de estes parecerem às vezes praticamente irreconhecíveis.

Temas politizados

Um campo encontra-se politizado quando, além de aberto às demandas do campo político, o princípio político de visão e divisão do mundo, ou princípio propriamente político de escolha, sobre-põe-se a todos os demais (cf. Bourdieu, 1992, p. 243). Não é, portanto, apenas por uma concessão à lógica do pensamento classificatório que, no campo educacional do período, à pedagogia, à escola, à educação adiciona-se o adjetivo “político”

(“A educação sempre foi política. O que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a”, Gadotti, 1981, p. 13), mas, sobretudo, em razão da “aplicação generalizada e sistemática de critérios propriamente políticos ao conjunto dos problemas”, com o propósito de submeter a lógica das coisas “ao princípio explícito e objetivo de suas opiniões políticas” (Bourdieu, 1992, p. 244).

Os textos examinados revelam cinco temas mediante os quais é possível apreender as modalidades de inserção do princípio propriamente político de escolha no campo educacional brasileiro. A reiteração com que são abordados nos periódicos e a legitimidade dos autores permite constatar o elevado grau de consenso em torno de sua relevância. Os temas são: a) a escola pública “que convém à maioria”; b) a função política da educação; c) a “pedagogia revolucionária”; d) a “revolução”; e) a identificação entre educadores e trabalhadores.

Uma vez submetidos à análise, esses temas, tais como aparecem nos periódicos, possibilitam, como já se disse, apreender as características da politização do campo no período, bem como lançam luz sobre os lances ativados pelos agentes, na disputa pelos capitais em jogo, em suas estratégias de distinção e rentabilização simbólica. Conquanto não seja objeto deste estudo, mesmo as disciplinas aparentemente mais neutras também sofreram abordagens politizantes. É suficiente recensear o compromisso da didática com a transformação social (Candau, 1983) e o compromisso político do professor de Matemática (Duarte, 1985).

Estratégias de rentabilização simbólica

Um dos aspectos mais marcantes da politização do campo educacional no período é a utilização de estratégias de dupla rentabilização simbólica: às vias da legitimação conferida pelo saber em geral, ou pela ciência (“Dentro desta perspectiva científica – a Dialética ou é científica ou não é nada”, Gadotti, 1979, p. 7; “Não se afastar e isolar da luta coletiva das camadas populares e dos trabalhadores do ensino, mas somar com o que ele tem de específico, sua ciência e seu saber na ofensiva comum contra a divisão do trabalho na escola e na produção”, Arroyo, 1980, p. 22),

adicionava-se a legitimação propriamente política conferida pela pregação democrática e revolucionária (“pedagogia revolucionária”, “educação e luta de classes”, “alfabetização revolucionária”, “educação transformadora”). Praticado no Brasil pelos que reivindicavam o marxismo, lugar geométrico na produção acadêmica destinado a garantir a dupla ilusão de absolutismo político e epistemológico (cf. Bourdieu, 2000), ou seja, a utopia da visão soberana e definitiva sobre o conhecimento e a prática política, e bastante flexível para preconizar e justificar estratégias de alianças entre educadores e trabalhadores, respectivamente, como já se disse, os homólogos do campo acadêmico e da produção material, o “cientificismo populista” foi, por suas virtudes de ajustar duas ilusões bem fundadas – a do ponto de vista absoluto na ciência, o materialismo histórico e dialético, e a do ponto de vista absoluto no social, o proletariado –, a condição necessária à fatura simbólica nas lutas pedagógicas e políticas do campo educacional no período.

Se a dupla rentabilização acima referida foi possível graças ao ajuste das ilusões dos absolutos político e epistemológico, foi operacionalizada pela inserção teórica da escola e da universidade na luta de classes e pela descoberta igualmente teórica do potencial revolucionário das instituições educacionais. A ativação da força transformadora da escola parece caracterizar a retomada de uma característica do estilo de pensamento pedagógico brasileiro, inclinado, como observou Luiz Pereira, a enfatizar o dinamismo da instituição escolar em relação ao todo social. Em época de politização e militância, isso conduz à legitimação de teorias portadoras de algum esquema “de interferência na realidade no qual o papel dinâmico das modificações nas instituições escolares seria dos mais preponderantes” (Pereira, 1967, p. 160). No período aqui abordado, esse estilo exacerbar-se-ia até a pregação das potencialidades transformadoras do trabalho pedagógico e da “pedagogia revolucionária” (“que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças populares”, Saviani, 1981a, p. 33).

A inserção da escola e da universidade na luta de classes foi, na época, uma operação considerada possível e até empiricamente evidente. Afinal, dizia-se, a escola “sempre foi classista”, e a educação sempre desempenhou uma função política. Trazer esses impensados à tona, ocultados pela “má consciência burguesa”, era, como também se dizia no período, realizar “um ato filosófico” tão mais importante quanto mais politicamente eficaz no processo de “libertação dos oprimidos”. A força do enunciado, como se sabe, decorre de sua legitimidade (quem diz “luta de classes”, de um ponto de vista legítimo, certamente contribui para fazê-la existir) e, num campo politizado, a legitimidade ganha força, num processo circular de ampliação crescente, com a força política do enunciado.

A escola mantém uma relação dinâmica com a realidade social, ela possibilita a luta por melhores condições de vida, a formação de dirigentes políticos representantes das camadas populares, desmistifica os conteúdos das matérias, substitui modelos sociais e éticos por outros adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida (Libâneo, 1982, p. 42).

Toda atividade humana na medida em que é social é política, a dimensão do *político* não é privilégio do Estado nem dos partidos políticos. O mesmo ocorre com a educação: ela pode servir à política da classe dominante ou dos explorados. [...] No processo social onde as forças populares têm hegemonia, a ação educativa é uma parte da luta mais ampla entre as classes sociais pela hegemonia. Por isso é inconcebível separar a prática educativa da prática organizatória e da prática política. Da mesma maneira que a insurreição popular na Nicarágua foi o ponto de partida pedagógico, a resistência de professores, funcionários e alunos à invasão da Unicamp pelas máfias burocráticas se constitui no ponto de partida para pensar melhor o que significa *prática, conscientização e participação*. [...] a luta é a grande educadora e a organização surgida da luta é a grande escola (Educação..., 1981, p. 3).

Em suas estratégias de rentabilização e impelidos pela lógica concorrencial do campo, os agentes politizados imergiram nos critérios propriamente políticos de escolha e com isso puderam realizar nas discussões pedagógicas o sonho da “politização total”. É suficiente reter mais alguns exemplos:

“a escola está impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político. [...] a ver o sentido político da escola mesmo ali onde ele aparentemente não existiria, onde ele está oculto sob a aparência do estritamente técnico” (Saviani, 1983, p. 116). Para exceder as proposições da pedagogia revolucionária defendida por Dermeval Saviani, foi preciso criar a categoria do “educador-político”, cuja missão “é defender a mudança social a nível da relação de propriedade, erguendo e praticando sem rodeios a bandeira pedagógica do máximo de educação para o trabalhador [...] é engajar-se nas lutas para subverter a atual prática político-econômica nacional” (Nosella, 1986, p. 132). Sempre mais à esquerda, provavelmente fruto intelectual das exigências crescentemente arbitrarias das leis de concorrência de um campo politizado, cujo domínio parecia cada vez mais distante, esse educador, de prontidão, em razão de sua libido revolucionária, para atuar em todas as frentes, “sabe que a televisão deve ser literalmente tomada de assalto pelos trabalhadores” (Nosella, 1986, p. 134).

Seria talvez preciso exumar o breve debate que, a propósito da “pedagogia nova”, uniu e opôs três autores na disputa pelo capital simbólico representado pela interpretação autorizada do marxismo (cf. Saviani, 1981a, 1982; Ghiraldelli Júnior, 1986; Nosella, 1986), para revelar, pela análise sociológica do discurso, as posições e tomadas de posição dos agentes politizados no período e as disposições acadêmicas correspondentes – afirmação indignada: “É preciso dizer um basta!”; marcações de autoridade: “Lenin defendeu”, “Gramsci expôs, perfeitamente”; restauração da ortodoxia: “Na verdade, o marxismo não se dobrou”; ritual de deferência: “Saviani, com seu afiadíssimo bisturi lógico, distingue e subdistingue magistralmente”; desvio do capital: “Comparando as observações que Saviani e Gramsci fazem sobre a velha escola”; postura doutoral: “Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão”; angústia do desvio teórico: “O confronto do texto de Gramsci com o de Saviani suscita algumas dúvidas”. No mercado lingüístico do campo educacional do período, esses procedimentos retóricos eram trunfos distintivos, taxa de entrada paga para figurar, de direito, no círculo dos guardiães do comentário legítimo da teoria marxista.

Representantes políticos, conscientização, desmistificação de conteúdos, luta, hegemonia, sentido político, novo projeto de sociedade, mudanças radicais, ameaça à ordem, noções inscritas num cenário discursivo marcado pela politização, revelam as bandeiras que terminam, e sem quebra de seu desenvolvimento lógico, por negar, sob a mística da revolução, o próprio trabalho pedagógico, forma absoluta de imposição simbólica dos princípios propriamente políticos de visão e divisão do mundo.

Reivindicar ensino público e gratuito [...] é lutar por mudanças muito mais radicais, políticas e econômicas. É muito mais que definir conteúdos mais ou menos importantes ou a melhor forma de avaliar. É dar aos alunos instrumentos também de luta, e não só de pensar. Caso contrário cai-se no jogo verbal que a democracia capitalista alimenta (Almeida, 1983, p. 137).

Um depoimento da época sintetiza as disposições dos educadores mais politizados:

Muitos colegas defendem uma tese que dá mais ou menos no seguinte: não à escola, principalmente à escola pública, por ser um aparelho do poder. É preciso fazer “a revolução” lá fora para se conseguir trazer a “revolução para dentro da escola” (Beisiegel, 1981, p. 55).

A função política da educação, como já se disse, era um móvel de lutas no campo politizado do período (“a função política da educação é freqüentemente reduzida ao momento do ato de ‘dizer’. Torna-se necessário, portanto, rever a própria função política da técnica do discurso para que esta técnica não venha negar o conteúdo do discurso e sua validade na prática educativa”, Oliveira, 1983, p. 29), correlativo à crítica à neutralidade das instituições de ensino (“o silenciar da dimensão política”). Se a pretensão soberana à objetividade (“encastelamento”), isto é, se o direito suposto à ausência de ponto de vista socialmente situado (“asepsia ideológica”), *realpolitik* distintiva dos “mandarins” hostis às “representações interessadas e parciais” (Bourdieu, 1997, p. 40) dos agentes politizados, dá razão aos críticos, em geral situados nas posições mais baixas das hierarquias simbólicas, estes terminam, pela incorporação da politização total, por recusar tanto a distância objetivante enredada na concorrência

científica quanto os pontos de vista associados ao pertencimento a um universo simbólico não imediatamente sujeito às sanções econômicas e políticas (“As elites são sempre servidas pela universidade”; “A camada dominante encarrega a universidade de prover suas necessidades”).

Outra estratégia de ganho simbólico, garantia quase certa de sacração acadêmica na época, é a defesa da comunicação dos produtores intelectuais com o povo (“Sem o jargão academicista, estéril, a universidade, mediante professores e alunos, oferece um serviço de apoio às organizações sociais de massa, democratizando a produção teórica”, *A universidade...*, 1981, p. 28) e a ligação da universidade com os “interesses populares”, forma de resgate do que era então considerada a missão democrática da “nova” universidade, ou seja, a contestação da “subordinação aos interesses do capital” e a defesa dos “interesses do trabalho”. A nova universidade, comprometida com os interesses populares, é a correspondente, no terceiro grau, da escola pública “que convém à maioria”, contra-hegemônica, inserida “no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (Saviani, 1981a, p. 33).

Essa estratégia garantia aos agentes politizados lugar entre os produtores (“a produção de conhecimento e sua transmissão desde um outro ponto de vista”, *A universidade...*, 1981, p. 28), com todos os créditos daí decorrentes, e simultaneamente os rendimentos simbólicos advindos dos posicionamentos políticos implicados na defesa dos “de baixo” (“Qualquer estratégia particularista e elitista que evite se misturar com os de baixo [...] é fazer o jogo do sistema”, Arroyo, 1980, p. 21).

Intelectual orgânico

Isso certamente envolvia o ajuste do educador aos interesses não das elites, mas dos trabalhadores. A transformação do educador em intelectual orgânico, “ideologia profissional dos produtores intelectuais de aparelho” (Bourdieu, 2000, p. 105), é a verdadeira magia social do período, decorrência do ajuste quase perfeito entre o cientificismo populista, sobretudo em sua versão gramsciana, e as afinidades estruturais dos agentes do campo educacional. A sacração do educador na ordem do intelectual orgânico configura-se como duplicação

da legitimidade: além da conferida pelo Estado (o diploma, os cargos nas instituições acadêmicas tanto públicas quanto privadas, a garantia estatutária de enunciar as formas de classificação, de visão e divisão do mundo), os agentes politizados transcreviam para seus pontos de vista a ambição de legitimidade suplementar garantida pela monopolização (na época, chamada de “hegemonia”) do político:

Na rearticulação que se há de estabelecer, o supervisor, ponto crucial da relação hegemônica, haverá de se transformar de *funcionário* do Estado em *intelectual orgânico* das massas docentes. Se e quando isso ocorrer, a supervisão escolar terá não apenas encontrado sua viabilidade, mas, principalmente, assegurado sua legitimidade (Silva Junior, 1982, p. 40).

Dependente de um tipo muito particular, o intelectual orgânico encontra em sua dependência relativa ao Estado a proteção aos constrangimentos do mercado (cf. Bourdieu, 1997, p. 48). Tipo ideal de toda uma intelectualidade das camadas médias, porta-voz autorizado “que faz crescer a força de sua autoridade convocando o grupo a se mobilizar e mobilizando-o efetivamente” (Bourdieu, 2000, p. 84), o intelectual orgânico sintetiza o paradoxo do intelectual funcionário, mantido pelo Estado e cuja liberdade é voltada contra este.

Estratégias de reviravolta das posições acadêmicas

Essas estratégias de dupla rentabilização desdobravam-se, além disso, numa estratégia de reviravolta das posições do campo acadêmico: esperançosos de contabilizar capitais extra-acadêmicos, sobretudo os reconhecidos pelo campo político, e, por meio destes, legitimar suas posições e escalada de distinção acadêmica, os agentes radicalizados do campo investiram fortemente na aliança com os “de baixo”, única via de construir uma peculiar forma de autonomia universitária, mais condizente com suas disposições contestatárias e seus trunfos simbólicos. Essa autonomia, que recomendava a “ampla participação dos corpos docente e discente e dos representantes dos diferentes grupos sociais no próprio processo de repensar e refletir a universidade” (*A universidade...*, 1981, p. 29), isto é, autonomia aberta às demandas dos diferentes grupos de pressão e interesses, era,

afinal, o eufemismo utilizado para ocultar os propósitos de reviravolta nas posições acadêmicas:

[...] a idéia de autonomia não se restringe à simples garantia de autonomia financeira, administrativa e acadêmica para que um grupo de “notáveis”, mais comprometidos com as classes dominantes, conduza os destinos de cada universidade. [...] Enfatizamos que não teria mais sentido garantir “autonomia” para um pequeno grupo no poder em cada instituição, não identificado com os problemas dos diferentes grupos sociais (A universidade..., 1981, p. 28-29).

Nas lutas travadas no campo durante o período, a incoerência do excerto acima é apenas aparente (quando se defende a presença de representantes dos “diferentes grupos sociais” na instituição e, ao mesmo tempo, se discrimina os “notáveis” comprometidos com as classes dominantes). O que há de implícito é a adesão a princípios heterônomos, a condenação da não identificação com as lutas sociais. Num campo politizado, o suscetível de crítica é não tomar partido. A crítica é endereçada, portanto, ao intelectual acadêmico, autônomo e certamente dotado de elevados créditos simbólicos (“notáveis”), não diretamente comprometido com as responsabilidades decorrentes da inserção imediata nos conflitos sociais. Na luta pela reviravolta do estado de forças do campo acadêmico, provavelmente o capital possuído pelos agentes culturalmente dominados era justamente a identificação com as lutas populares. Moeda política convertível em trunfo acadêmico. Trazer a universidade para o centro dessas lutas era valorizar seus capitais e, por conseqüência, rentabilizar suas posições e tomadas de posição.

No campo educacional politizado, preconizava-se, portanto, a autonomia da universidade como sinônimo de abertura aos interesses de toda a sociedade, de franquia a todas as demandas sociais:

A universidade é chamada a ser o palco de discussões sobre nossa sociedade, mas não em termos puramente teóricos e abstratos. [...] a universidade precisa ser transformada, precisa assumir forma nova, novo modo de existir. Se ela emerge de uma sociedade que precisa ser transformada, não deve visar prioritariamente a transmissão de um saber constituído [...]. Desse ponto de vista, é um lugar político, pois o

processo de elaboração científica também implica numa opção política (Fávero, 1983, p. 44-45).

[...] Não estamos propondo que a universidade deva abandonar os interesses da burguesia [...] o que estamos propondo é que a universidade assuma o papel de instituição de toda a sociedade e não apenas da burguesia, permitindo que outras questões sejam igualmente freqüentadas no seu fazer (Rodrigues, 1982, p. 24).

A universidade é entendida como [...] uma instância fundamental, cujo controle é disputado por aqueles grupos sociais (frações de classe) que pretendem impor suas próprias concepções sobre a sociedade (Veiga, 1982, p. 25).

O direito de tornar legítimo o ilegítimo (“não em termos puramente teóricos e abstratos”; “que outras questões sejam freqüentadas no seu fazer”; “suas próprias concepções de sociedade”) é a sutileza que dissimula os propósitos de reviravolta nas posições do campo, com o conseqüente direito de instituir (“forma nova”), pela força do poder simbólico acrescido do poder político, o papel da universidade (“um lugar político”).

Outro elemento integrante da luta pela reviravolta das posições do campo e dos critérios de classificação vigentes no período é a luta pela definição das funções da universidade, tema relacionado ao da autonomia e, em particular, ao das demandas sociais que a universidade supostamente deveria atender. Pela lógica da concorrência travada no campo, combateu-se a pesquisa desinteressada e não imediatamente vinculada a problemas sociais (supostos definidos externamente à instituição, ou seja, “pela sociedade civil organizada”). A prevenção relativa a uma certa irresponsabilidade social da pesquisa pura (ciência pela ciência) é homóloga à prevalência da funcionalidade sobre a forma nos critérios de apreciação artística: arte proletária ou arte comprometida em vez de arte pela arte, formas de classificação mais pertinentes aos agentes ocupantes das posições culturalmente dominadas, inclinados a ver na verdade da arte a sua funcionalidade decorativa ou política.

[a universidade] se dedica, por vezes, a pesquisas não muito relevantes socialmente e a um ensino também não muito relevante socialmente. [...] Nesse caso ela pode

ter a tendência a se preocupar com problemas que não são os problemas da sociedade na qual está inserida. [...] em que medida ele [o pesquisador] está contribuindo para resolver problemas da sociedade na qual sua universidade está inserida, sociedade essa que financia essa pesquisa? [...] Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade (Saviani, 1981b, p. 63-67).

A adesão a princípios heterônomos fica sugerida nos textos ao se observar a subestimação da relevância científica da pesquisa, quando se pretendia, então, hierarquizar-la a partir de critérios extraídos de taxionomias estranhas à lógica da pesquisa científica, “relevância social” designada como atributo da sociedade, de acordo com as recomendações mais legítimas do campo à época. Essa adesão também fica explicitada quando, ao se abordar a questão da “devolução à sociedade” dos privilégios decorrentes da educação superior, enfrenta-se o dilema de saber se a devolução, na forma de serviços prestados à comunidade, pretende favorecer os grupos dominantes ou os dominados, e, no caso da opção pelos últimos, “possibilitar que a sociedade se transforme na direção de relações sociais mais justas” (Saviani, 1981b, p. 71).

O discurso sobre as demandas sociais e a contrapartida aos privilégios decorrentes do financiamento da pesquisa e do ensino universitário com verbas públicas é um recurso para assegurar posições de força simbólica “nas lutas internas pelo monopólio da definição legítima da prática científica” (Bourdieu, 1997, p. 40). A legitimidade suplementar é adquirida ao dizer de direito o que é socialmente relevante ou não na pesquisa. O discurso sobre a relevância social da pesquisa é o correspondente, no âmbito político, das lições canônicas de metodologia da ciência, nas quais cientistas sem obra pontificam sobre o que se deve ou não fazer e a “maneira científica” de fazer ciência.

Essa forma de pôr a universidade a serviço da sociedade é certamente indício de heteronomia e, portanto, de “concorrência imperfeita”, visto que, quanto mais heterônimo o campo, mais os agentes buscam nos poderes externos (a “população

organizada”, comunidades, partidos, igrejas, imprensa, empresas, geralmente englobados sob o termo genérico de sociedade civil, mas também órgãos de governos e instituições estatais) o princípio de legitimidade para as lutas políticas travadas em seu interior (cf. Bourdieu, 1997). Além disso, na concorrência imperfeita, os aliciamentos externos são mais sedutores em razão da legitimidade dos critérios de visão e divisão advindos de outros campos. Do religioso, por exemplo, com seu etos sacerdotal ou sua moral carismática de possuir uma missão, “devolver, retribuir”, ou do campo político, como a legitimidade conferida à defesa do povo, das classes trabalhadoras, absolutos políticos que, pela lógica concorrencial do campo no período, transmutam-se em absolutos epistêmicos, intocáveis teóricos, pois não alcançados pelas censuras cruzadas do campo, visto que, nos campos politizados, a crítica às proposições dos porta-vozes do povo corre sempre o risco de ser interpretada como crítica ao próprio povo, certamente com o conseqüente risco da máxima suspeição, qual seja, a de ser “antipopular”, cujo perigo, no limite, é o da excomunhão.

Conclusão

A partir de meados da década de 80, as disposições contestatárias impulsionadas pela politização vão mudando paulatinamente, certamente moldadas por outra configuração das forças analíticas do campo educacional, menos inclinadas às críticas politizadas e mais propensas a realçar a dimensão propositiva das formulações. Educadores politizados já terão passado pelas primeiras experiências com a gestão da educação pública desde o golpe militar de 1964 (ver a apresentação de propostas das Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais e do Município de São Paulo, cf. ANDE, n. 11, 1986) e as teorias então candidatas à imposição dos arbitrários mais legítimos começam a experimentar as primeiras responsabilidades advindas da legitimidade. A revolução e as classes trabalhadoras cedem lugar à democracia e à cidadania. Nessa chamada ao realismo, nesse ajuste das expectativas às chances, falar-se-á de “democracia possível”, direitos sociais, resistência. Se a educação ainda continua a desempenhar uma função crítica e transformadora, a escola, nos anos

imediatamente anteriores a Constituinte, já recebe interpretações que a põem “a serviço do interesse público”. A escola, que, como visto, era uma “ameaça à ordem estabelecida”, atribui-se agora a responsabilidade de contribuir para a “humanização do homem em todas as suas dimensões” e cujo papel é o da “divulgação da cultura a todos” (Libâneo, 1986, p. 6).

A politização do campo educacional e a aliança entre educadores e trabalhadores, assim como as formas eruditas assumidas, como a do mencionado “cientificismo populista”, inteligíveis a partir do estado do campo no período, podem ser descritas como reação tanto à posição dominada do educador no quadro das carreiras acadêmicas, quanto aos arbitrários culturais dominantes no estado anterior do campo (pelas

taxinomias em voga no período, tecnicismo, psicologismo, pedagogia nova ou tradicional, entre outros). Ocupando posição no campo acadêmico, homóloga à dos trabalhadores no espaço social geral, os educadores e seus porta-vozes autorizados investiram sistematicamente na aliança com seus afins, os “de baixo”, recurso valioso na tentativa de reviravolta das posições acadêmicas, visto que configura estratégia de dupla rentabilização simbólica (ao diploma e ao cargo adiciona-se a credibilidade política conferida aos que se batem pelo povo). Aliança ambígua, pois condenada a estratégias heterônomas, mais inclinadas a angariar nos poderes externos os princípios de legitimidade para as lutas empreendidas, portanto, a reduzir a diferenciação e autonomização do espaço profissional dos educadores.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. J. de. O ensino público não é nem público nem gratuito. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 16, p. 133-137, dez. 1983.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *ANDE*, São Paulo, n. 1, p. 49-56, 1981.

BOURDIEU, P. *A Ontologia política de Martin Heidegger*. Campinas, SP: Papirus, 1989a.

_____. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1992.

_____. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989b.

_____. *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris: Éditions INRA, 1997.

_____. *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. *ANDE*, São Paulo, n. 6, p. 37-41, 1983.

AOS COLEGAS educadores. *ANDE*, São Paulo, n. 6, p. 2-3, 1983.

DUARTE, N. O compromisso político do educador no ensino da matemática. *ANDE*, São Paulo, n. 9, p. 51-57, 1985.

DURAND, J. C. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, Arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

EDUCAÇÃO e política. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 10, p. 3-4, set. 1981.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade, poder e participação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 16, p. 42-61, dez. 1983.

- GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 4, p. 5-14, set. 1979.
- _____. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 8, p. 5-32, jan. 1981.
- _____. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 1, p. 5-16, set. 1978.
- GIANNOTTI, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A vara teimosa: debatendo com Paulo Nosella. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 24, p. 116-145, ago. 1986.
- LIBÂNEO, J. C. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *ANDE*, São Paulo, n. 4, p. 40-44, 1982.
- _____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *ANDE*, São Paulo, n. 11, p. 5-13, 1986.
- A LUTA pela autonomia contra a exclusão. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 11, p. 3-4, jan. 1982.
- MICELI, S. *Poder, sexo e letras na República Velha: estudo clínico dos anatolianos*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- NOSELLA, P. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 23, p. 106-135, abr. 1986.
- OLIVEIRA, B. Aprendendo a ser educador técnico + político. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 15, p. 20-31, ago. 1983.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- RODRIGUES, N. Autonomia e universidade: uma questão política. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 11, p. 5-24, jan. 1982.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 15, p. 111-143, ago. 1983.
- _____. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *ANDE*, São Paulo, n. 1, p. 23-33, 1981a.
- _____. Escola e democracia: para além da curvatura da vara. *ANDE*, São Paulo, n. 3, p. 56-64, 1982.
- _____. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 8, p. 61-73, jan. 1981b.
- SILVA JUNIOR, C. A. A supervisão e o ensino. *ANDE*, São Paulo, n. 3, p. 39-40, 1982.
- A UNIVERSIDADE brasileira e a relação com o projeto de desenvolvimento. *ANDE*, São Paulo, n. 2, p. 23-29, 1981.
- VEIGA, L. da. Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil (1954-1964). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 11, p. 25-71, jan. 1982.

Gilson R. de M. Pereira, doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professor do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (Furb).
gilsonmp@furb.br

Abstract

From analysis of articles published in specialized periodicals, the research investigates the forms assumed by politization from the Brazilian educational field during the years of 1978 to 1986. Politization, manifestation of an intensely heteronomous status of the educational field, as characterized during the period by the ambiguous alliance between educators and workers, transfiguration almost unrecognizable of the structural affinities between occupying agents of the dominated poles both from the academic field and from the general social space.

Keywords: educational field; autonomy; heteronomy; politization; structural affinities.

Recebido em 3 de abril de 2003.

Aprovado em 20 de outubro de 2003.

As trocas e os desafios nas práticas de investigação

Natercia de Souza Lima Bukowitz

Palavras-chave:
práxis pedagógica; ensino superior; educação básica.

Resumo

Apresenta por meio de narrativas de situações concretas da prática docente, a viabilidade de levar a termo, nas licenciaturas de graduação em Pedagogia, uma proposta que procure integrar ensino, prática e pesquisa e nessa articulação contribuir para a melhoria do ensino na universidade e na escola básica.

Introdução

Junho de 2003.

A forma como a professora conduziu as aulas nos permitiu vislumbrar horizontes distintos dos visualizados nas demais disciplinas do curso. Impossível esquecer a primeira aula, quando participamos de uma dinâmica com o calidoscópio e o livro *Zoom* (Banyai, 1995). Acho que o objetivo da disciplina Prática Pedagógica I foi atingido, qual seja o de proporcionar reflexão sobre o papel do professor e sobre a principal função da escola, que é a de educar e favorecer a aprendizagem. Repensar nossas atitudes como educadores é o ponto de partida para que a *mudança* possa acontecer.

Os trabalhos propostos, as observações da professora nos nossos diários de campo e os relatos pessoais de todos da turma transformavam-se em conteúdos, em temas abordados e desenvolvidos nas aulas subsequentes. Além disso a professora nos fez perceber que a dinâmica dessas aulas poderia inspirar inovações em nossas práticas: os relatórios, os diários reflexivos e os debates sobre os textos eram algumas das tarefas possíveis de serem realizadas também com nossas crianças.

Dentro dessa proposta pude aprender, com a história do amadurecimento dos caquis, que cada um tem seu ritmo próprio de aprendizagem. Além disso consegui 'remexer o lodo submerso no fundo do lago', pude abrir-me ao novo e ao diferente.

Acredito ter-me empenhado ao máximo, participando desta enorme festa "no fundo do lago". Pena que nas outras disciplinas não haja semelhante troca de idéias e oportunidades para reflexão.

(Extraído do Relatório de Avaliação da disciplina Prática Pedagógica I, elaborado por R., aluna do Curso de Pedagogia)

As reflexões e análises contidas neste relatório final de Prática Pedagógica I identificaram-se com o pensamento da maioria dos estudantes do primeiro período de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), no final do primeiro semestre de 2003 e, juntamente com as demais avaliações elaboradas pela turma, encontram-se disponíveis nos arquivos da autora.

Este registro, introdutório ao artigo, será utilizado como aporte para explicitar

o conceito de "práticas investigativas", termo mencionado no art. 2, alínea IV da Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Pretende-se destacar que as noções de práxis, como concebidas por Pimenta (1995), bem como as da metodologia da pesquisa-ação, desenvolvidas por Barbier (1996) e Thiollent (2002) subjazem as concepções relacionadas com as ditas "práticas investigativas", para as quais se

voltam os objetivos das disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV e Prática Supervisionada. O componente curricular Prática Pedagógica está sendo oferecido nos quatro primeiros períodos do Curso de Pedagogia, da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), tendo sido implementado gradativamente em nova grade, a partir do primeiro semestre de 2001.

A autora deste trabalho, na qualidade de docente da disciplina, desde sua implantação, teve a possibilidade de não apenas participar de sua concepção como também de, a cada semestre, em parceria com a primeira turma que a iniciou e com as novas turmas que vêm se sucedendo, ir acrescentando-lhe novos contornos, aproximando-a do que Imbernón (2001, p. 85) chama de “formação centrada na escola”. Esta “baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos que se defrontam”. Além disso, conforme explicitado por Imbernón, a formação centrada na escola “não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença...”. É uma dinâmica impregnada de forte carga ideológica onde circulam valores, atitudes e crenças. Nessas condições a escola se constitui “como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (Imbernón, 2001, p. 80). Tais considerações remetem ao documento introdutório deste artigo no trecho em que R. declara, ao final do primeiro parágrafo, que “repensar nossas atitudes como educadores é o ponto de partida para que a mudança possa acontecer”. O segundo parágrafo também merece ser lembrado por destacar que os “relatos pessoais de todos da turma transformavam-se em conteúdos, em temas abordados e desenvolvidos pela professora nas aulas subsequentes.”

Os pressupostos da pesquisa-ação encontram-se alinhados com os das práticas investigativas na medida em que “os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva” (Imbernón, 2001, p. 75), buscando eles mesmos respostas para as questões levantadas. Dessa forma trabalha-se nas disciplinas de Prática Pedagógica com propósitos semelhantes aos da

pesquisa-ação, isto é, favorecendo uma geração de conhecimento dentro da ação da pesquisa, onde todos os envolvidos se beneficiam da experiência uns dos outros (Barbier, 1996). Além desses objetivos, Thiollent (2002, p. 16) salienta que na pesquisa-ação há a pretensão de elevar “o nível de consciência das pessoas e grupos considerados”.

O entrelaçamento das idéias de Imbernón, Barbier e Thiollent com as das avaliações discentes da disciplina Prática Pedagógica I mostram que as críticas formuladas por Pimenta sobre a ausência de participação dos docentes nas decisões acadêmicas não servem de parâmetros para a realidade a qual se aplica este artigo. O posicionamento de Pimenta (2002, p. 107) sobre a questão é o de que:

[...] o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que se chega não são objeto de estudo ou análise nem individual, nem no curso ou departamento.

Os efeitos positivos das ações que vêm sendo compartilhadas com o grupo de estudantes, pesquisados e pesquisadores dentro do presente estudo têm sido revelados e percebidos pelo interesse e envolvimento que eles demonstram ao interagirem e registrarem os avanços alcançados, tal qual descrito na Introdução.

Fontes inspiradoras

Em recentes publicações especializadas na área de educação, é possível encontrar propostas pedagógicas consideravelmente inovadoras. Trata-se aqui, em especial, das Comunidades de Aprendizagem, o que Imbernón (2003, p. 14) define como: “processo de inovação, que leva os professores e as professoras de uma escola a um trabalho de pesquisa-ação, com a finalidade de elaborar um novo projeto educativo comunitário”. Percebe-se, nessa idéia das Comunidades de Aprendizagem, que não há um caminho único para transformar contextos escolares e que essa busca deve surgir dos grupos inseridos naqueles contextos. Comunidades de

Aprendizagem divergem, em essência, de grande parte do que vem ocorrendo no cenário educacional da contemporaneidade, como apontado por Brzezinsk e Garrido (2001, p. 95), em pesquisa abrangendo setenta trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores, durante as reuniões anuais da Anped, no período de 1992-1998: “apesar dos contínuos aportes visando à melhoria dos cursos de formação inicial dos professores, esses cursos têm sido continuamente questionados”. Além disso, os dados analisados revelaram não apenas “o predomínio de práticas fundadas na concepção de ensino como transmissão” como também “a existência de contradições entre a proposta curricular e as práticas de formadores e de licenciandos” (Brzezinsk, Garrido, 2001, p. 84).

Essas referências servem para mostrar os desníveis observados em diferentes realidades: embora se reconheça a enorme variedade e fecundidade de idéias publicadas sobre a temática educacional, detecta-se nas universidades e nas unidades escolares a predominância de uma pedagogia bastante conservadora que “ênfatiza a técnica e a passividade” (Giroux, 1997, p. 33).

Parece que a tentativa de inserir gradativamente a universidade nas carências e interesses da comunidade tem-se consolidado apenas em iniciativas de grupos isolados, como a relatada sobre Comunidades de Aprendizagem e na letra dos mais contemporâneos documentos legais (LDB, Lei nº 9.394/96, Resolução do CNE/CP nº 1 de 18/2/2002, Resolução CNE/CP nº 2, de 19/2/2002). Nesses textos, nota-se uma característica comum: a de enfatizar e considerar a prática como o espaço de validação da teoria. Sendo assim, a universidade, ocupando o lugar da formação dos professores, seria espaço para reconhecimento dos saberes que partindo da prática, vão à teoria e retornam à prática.

O substrato da noção *práticas investigativas*, além de estar presente na Resolução CNE/CP nº 1, de 18/2/2002 em seus artigos 3º, inciso III e 13, § 1º, ancorou-se inicialmente em Dewey, desenvolvendo-se posteriormente com Zeichner (1983). Contribuindo para a evolução dessa noção, tem-se com Imbernón (2001, p. 74) “a defesa de um modelo investigativo ou de pesquisa” estrategicamente essencial à formação do professor. Caracteriza-se

como um processo em que os próprios professores “problematizam temas de sua prática, a partir das observações e reflexões sobre suas ações” no cotidiano escolar, buscando eles mesmos encontrar soluções para os problemas do ensino.

Zeichner (1999, p. 129) propõe um trabalho integrador entre escola e comunidade, fundamentado em “sensibilizar professores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das suas, e em desenvolver o respeito pela diversidade humana”. Esta é uma questão por demais complexa e relevante num país como o Brasil, caracterizado por vastíssima extensão territorial e pluralidade cultural. Paulo Freire (1970, p. 39) compreendeu toda essa complexidade, alertando para a necessidade da libertação da força domesticadora dessa realidade opressora:

[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Em relação à atuação dos docentes, Tardif (2002, p. 239) aproxima-se das idéias de Freire, propondo uma expressiva alteração nas concepções e nas práticas de pesquisa atualmente em vigor. Essas novas formas de pesquisa (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria), possibilitam aos professores de profissão “se apropriarem da pesquisa e aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação”. Caracterizam-se essas novas formas de atuação pedagógica, sobretudo pelos seguintes aspectos:

- O objeto de estudo deverá convergir para a problemática suscitada pelo grupo de pesquisa, considerado também “pesquisador”.

- O planejamento e objetivos da investigação, passíveis de transformações ao longo da pesquisa, serão elaborados em conjunto com o grupo. Pretende-se, com isso, gerar conhecimento dentro da ação da pesquisa na qual todos os envolvidos beneficiar-seão das experiências uns dos outros (Thiollent, 2002, p. 52).

• Nas discussões de grupo, os dados serão conhecidos e analisados buscando redefinir o problema e encontrar soluções.

Despertando o olhar da investigação: o zoom e o calidoscópio

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência (Pimenta, Severino, 2002, p. 17).

O pensamento desses dois autores fundamenta e encoraja a continuidade do tratamento metodológico que vem sendo dado não apenas às disciplinas Prática Pedagógica, mas também à de Prática Supervisionada, no Curso de Pedagogia da UCP. No caso específico da primeira, por ocasião da elaboração da ementa, esta recebeu a contribuição dos professores convocados para assumi-la no primeiro semestre de 2001. Dentre estes, poucos são os professores que têm tido a oportunidade de materializá-la e de dar prosseguimento ao que planejaram, seja devido a impedimentos burocráticos, seja por que não se empenharam ou não estiveram convictos o bastante acerca das possibilidades transformadoras da proposta. Tal afirmação encontra-se apoiada no testemunho de estudantes que, cursando a disciplina com diferentes professores, emitiram opiniões a respeito, verbalmente ou em avaliações escritas.

De acordo com o que foi definido pelos professores que elaboraram a ementa, deve haver no primeiro período “a problematização de um tema para investigação da prática pedagógica”. Os caminhos utilizados para provocarem essa “problematização” são distintos e em geral ligam-se às características pessoais e profissionais de cada docente, além de estarem norteados por variados compromettimentos éticos, ideológicos e filosóficos. No caso particular da Prática Pedagógica I, busca-se despertar o olhar da investigação e sensibilizar o grupo para as múltiplas dimensões da pesquisa. Desenvolve-se, a partir de um momento de sensibilização, uma dinâmica idealizada por La Cava

(2001) em que são utilizados o calidoscópio e o livro *Zoom*, obra já mencionada na abertura deste trabalho. O *Zoom* é um livro sem palavras, podendo ser “lido” tanto de frente para trás como de trás para frente. “As ilustrações saltam aos olhos como se o espectador tivesse se afastado rapidamente de cada página”. Possibilita mudar o entendimento a respeito de tudo o que se vê, “pois nada é o que parece ser”. Por conseguinte, é uma atividade que favorece a mudança de paradigmas e a aceitação do confronto de diferentes pontos de vista.

Essa metodologia, combinada com a observação, no calidoscópio, das figuras que se formam e se modificam a cada mexida do observador, conferem à disciplina Prática Pedagógica I, feições especiais: torna-se crucial essa prática para que o grupo se perceba motivado para a pesquisa e inserido num processo de mudança. Nos encontros que se seguem, os relatos e as leituras de passagens dos diários de campo dos estudantes fazem emergir novos temas para discussão e estudo, ensejando a escolha de textos e vídeos que passam a ser oferecidos à turma para pesquisa e aprofundamento dos problemas apontados pelos participantes nos debates. Nesse sentido, a interação que se estabelece evoca o Círculo de Cultura, de Freire, consubstanciando as teses também defendidas por Barbier, Thiollent e Imbernón acerca da metodologia da pesquisa-ação.

Para os Círculos de Cultura, sugere Freire (1967, p. 103) que:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

As trocas: um relato sobre o amadurecimento dos caquis e do lodo do fundo do lago

Nos encontros iniciais com essa turma de Prática Pedagógica I predominavam situações que em muito se assemelhavam ao processo catártico: a turma se compunha, na maioria, de professores que exercem o magistério há longa data, chegaram à universidade trazendo considerável bagagem de experiências. Mas as frustrações trazidas

sobretudo devido ao fracasso do sistema escolar, se sobrepõem aos demais problemas abordados. A rotina, característica da prática desses alunos-professores, encarrega-se de suprimir-lhes a capacidade de reflexão e de inovação. Assim é que declaradamente se expressam, pretendendo encontrar nos professores e nas aulas da Universidade, soluções para os problemas que os angustiam e inquietam (é grande a expectativa por receitas e fórmulas mágicas que solucionem as dificuldades do contexto escolar). Ao lhes ser oferecida a oportunidade de problematizar um tema para pesquisa, ocorre a catarse: entregam-se às lamúrias pelos atropelos e vicissitudes do cotidiano escolar, quase sempre se eximindo da responsabilidade pelas transformações que poderiam implementar na prática docente.

Nessas ocasiões, o envolvimento, a habilidade e a capacitação do professor são essenciais para conduzir o processo de exame das situações, de redefinição dos problemas e da busca por soluções. Num desses “círculos de cultura”, F., um dos alunos-professores, queixava-se da dificuldade em alfabetizar sua turma, a seu ver, por demais heterogênea. Expressava-se enfaticamente sobre o que considerava ser fundamental: que todas as crianças estivessem *prontas* para aprender a ler e a escrever, e no mesmo nível de desenvolvimento. F. reforçou seus argumentos acrescentando: “Muitas das crianças não estiveram na pré-escola, estão vindo de casa e não sabem nem segurar o lápis”.

A metáfora do “amadurecimento dos caquis”, citada na introdução do trabalho, funcionou como intervenção naquele momento, oferecendo ao grupo oportunidades de reflexão acerca da “heterogeneidade das turmas”. Além disso, esclareceu como esta problemática pode ser encarada pelos professores diante do compromisso com a aprendizagem dos alunos. A concretude e a verossimilhança da história dos caquis foram fundamentais para a sustentação de argumentações a favor de um ensino que respeite as hipóteses do aluno sem, contudo, constrangê-los ou agredi-los em suas crenças. A metáfora dos caquis permeou as reflexões do grupo na maior parte do tempo do semestre, encaixando-se no contexto principalmente porque emergiu de uma situação real ocorrida simultaneamente aos questionamentos de

F. A história sucedeu à autora deste artigo, como relatado a seguir:

Fui presenteada com aproximadamente 50 caquis, todos igualmente verdes na aparência. Na primeira semana continuaram verdes. Depois da primeira semana alguns poucos caquis começaram a mostrar sinais de amadurecimento. A cada semana aconteciam pequenas modificações nas frutas, mas não eram uniformes. A prontidão para que estivessem comíveis não foi simultânea, foi gradativa e diferenciada. Todos eram frutos da mesma árvore e haviam sido colhidos no mesmo dia. Passou-se mais de um mês para que os últimos caquis pudessem ser finalmente ingeridos.

As notícias sobre o que estava acontecendo com os caquis iam sendo reveladas ao grupo a cada encontro, propiciando novas discussões e debates. Esses debates meteram a estudos em textos de Piaget, Emilia Ferreiro e de outros pesquisadores, solicitados pelos próprios alunos da turma. Esses estudos visaram explicar e aprofundar as questões suscitadas, relativas às dificuldades de aprendizagem das crianças, relacionadas com o desconhecimento dos professores acerca da existência dos diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

A utilização dessa história, como possibilidade de mediação entre os conhecimentos científicos que deverão estar incorporados aos saberes desses professores na busca de caminhos para a efetiva aprendizagem de seus alunos, alcançou expressivo significado – embora 90% dos integrantes da turma tenham obtido certificação no Curso de Formação de Professores e atuem, há vários anos, na Educação Infantil ou Fundamental, vale registrar a colocação de F. após exaustivas discussões sobre o tema dos desníveis nas turmas: “Mas professora, até quando vou ter que esperar que amadureçam?”

Sobre essa questão Tardif (2002) esclarece que:

Uma abordagem tipológica baseada na proveniência social dos saberes parece ser relativamente simplificadora, pois dá a impressão de que todos os saberes são, de um certo modo, contemporâneos uns dos outros e imóveis e encontram-se igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse “reservatório de conhecimentos” aqueles que lhe são necessários no momento da presente ação (p. 67).

Para Tardif os saberes dos professores encontram-se muito mais vinculados às suas histórias de vida, principalmente no que diz respeito aos anos de permanência no ambiente escolar e às práticas ali desenvolvidas, tendendo a repeti-los, do que aos ensinamentos específicos oferecidos nos cursos de formação.

É essa complexa rede de relações que permite compreender os embates com os quais deverão lidar esses graduandos, sujeitos/participantes e público-alvo da presente discussão, diante dos desafios diários da sala de aula, pois mesmo que em sua trajetória de estudantes tenham aprendido sobre epistemologia, infância, e aprendizagem, estes conhecimentos tornam-se meras reminiscências, merecendo ser retomados e rediscutidos mediante o surgimento de novas situações-problema. Nesse sentido, cabe alertá-los sobre a relevância da investigação permanente sobre a prática, e da reflexão crítica sobre ela, de “remexer o lodo e o lixo submersos sob a aparência das límpidas e serenas águas de um lago”. O forte simbolismo contido nessa metáfora fez que repercutisse positivamente sobre todos do grupo em análise, sinalizando para eles a possibilidade histórica de assumirem a autoria de suas práticas. Colocando-se no fundo do lago, removendo o lodo estagnado e solidificado de práticas herdadas, estarão próximos dos objetivos traçados por Tardif (2002, p. 237) para que os professores tornem-se sujeitos de seu conhecimento: “seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Uma experiência desafiadora: a práxis incompreendida

Referir-se aos desafios que se colocam aos educadores empenhados na transformação exige discutir previamente a abrangência e o poder de disseminação das idéias que, embutidas nas linhas e entrelinhas dos preceitos legais, interferem nas ações e decisões cotidianas das instituições de ensino. No entanto, é preciso mostrar que a observância dessas regras pode compatibilizar-se com uma postura pedagógica calcada na crítica, na reflexão e na investigação. Veiculada pelo movimento

neoliberal, instaurou-se nas políticas educacionais contemporâneas, uma tendência caracterizada pelo retorno ao tecnicismo, sendo possível observar seu célere avanço, em todos os níveis de ensino. Sobre essa questão, Silva (2003, p. 299) pronuncia-se alertando para os riscos da submissão da educação aos apelos do mercado, na qual sobressai a cisão entre a reflexão e a ação:

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros [...], separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Pretende-se com estas discussões destacar a relevância de uma proposta que incentive e encoraje os professores a criar e adotar metodologias diferenciadas para ensinar e aprender, partindo de observações dos alunos e de uma atitude investigativa.

Embora admitida a complexidade do mundo contemporâneo e das instituições nele inseridas, a intervenção de um sistema regulador que as protejam faz-se necessária, permitindo que funcionem de maneira organizada. Dessa forma, entende-se que à lei cabe a função de normatizar, de regulamentar o que a sociedade, por meio de seus atores e de um processo de evolução e maturação, exige e deseja ver consolidado. Nesse sentido pensa-se na lei como o resultado de ações e reflexões sobre as relações estabelecidas entre seres humanos, e, portanto, éticas e passíveis de superações e alterações. Sendo fruto de elaborações da mente humana, a partir das interações nas práticas sociais, devem estar a serviço da sociedade, não para subjugar-la ou aprisioná-la. Ancorar a docência responsável, construtiva e criativa tão-somente no que determinam os documentos legais ou nas prescrições de organismos internacionais pode não bastar aos educadores que verdadeiramente se comprometem com a visão transformadora da práxis.

A noção de práxis, longe de conflitar-se com a da “norma”, pode, ao contrário, ser entendida a partir de uma mesma ótica já que ambas, práxis e “norma”, derivam da movimentação e da invenção tipicamente

humanas. Contribui para esta linha de pensamento o conceito de práxis apresentado por Pimenta (2002, p. 216):

Práxis: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Toda a aprendizagem é ativa, exige essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem.

Subjacente a esta concepção situa-se uma visão dialética de educação, na qual teoria e prática encontram-se em permanente diálogo. Na esteira dessas tendências dialéticas ancoram-se os textos das legislações concernentes às práticas investigativas.

Assim é que, de acordo com a Resolução CNE/LP nº 1 de 18/2/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação” (art. 12, § 2º). Diz ainda o mesmo documento em seu art. 15 que “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos”. Dessas determinações depreende-se que em muitos dos Cursos de Pedagogia, estruturados curricularmente na vigência da legislação que antecedeu à Resolução CNE/LP nº 1 de 18/2/2002, os estágios continuam a ser oferecidos somente nos últimos períodos do curso, o que obrigatoriamente não os impedirá de estarem em consonância com orientações mais inovadoras. Pimenta (1995, p. 122) já defendia a idéia do Estágio como um componente do currículo que não se configura como disciplina e sim “como atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, de transformação da realidade existente”.

Os procedimentos inerentes à disciplina Prática Supervisionada, sob a responsabilidade da autora deste texto já vêm, há vários anos, transitando pelos caminhos apontados por Pimenta, sendo orientados no sentido de contemplar a escola como um contexto a ser repensado e modificado, mesmo nas turmas ainda sob a vigência da antiga legislação. Trabalha-se nessas turmas de modo a evitar que o estágio tão somente sintetize a aplicação da teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso. A empreitada tem sido desafiadora: apesar de

toda a preparação, investimento e provocação, nem todos os graduandos são permeáveis à proposta. Os enfrentamentos podem ser notados examinando-se situações como a que vem relatada a seguir:

Outono de 2003.

Observando a turma onde A. estagiava percebi crianças que ainda não haviam construído o conceito de número, tal como pesquisado por Kamii (1990). No recreio conversei com A. sobre o fato de as escolas, na maioria dos casos, ocuparem-se com “atividades em si mesmas”, descoladas de sua fundamentação, desatreladas dos alcances educacionais que delas deveriam advir. Lembrei-me de Giroux (1997), referindo-se “aos professores como executores de tarefas”, porque A. deixou de realizar as intervenções que seriam essenciais ao estágio, de forma a reconduzir a aprendizagem de grande parte das crianças da turma. Como A. apenas cumpria as tarefas programadas, retornei a ela minhas apreciações a respeito, procurando agir de forma ética e amigável. Sugeri que observasse cada criança, procurando atendê-las em suas necessidades e dessa forma não só eles *aprenderiam mas também ela, revendo sua prática*. Por considerar a situação propícia ao crescimento de todos da turma de Prática Supervisionada, pedi a autorização de A. para que este episódio se transformasse no tema da aula seguinte. Com a anuência de A., pedi-lhe que expusesse às colegas as experiências do estágio. A. surpreendeu-me expressando sentimentos de insegurança, embaraço e desconforto por ter sido “observada” no estágio. Além disso, mostrou-se indignada perante às indagações formuladas afirmando que estas “soavam como um interrogatório”. A. não conseguiu alcançar a significância e a relevância de um trabalho comprometido com a noção da práxis e nem mesmo a do papel do professor supervisor do estágio. Contudo, ao término do estágio, A. admitiu em seu relatório final, que:

[...] os processos mentais básicos para a matemática necessitam ainda ser muito trabalhados com esta turma para que certos conceitos sejam efetivamente construídos. Há necessidade da quantificação ser revista todo o tempo através de objetos que eles próprios manuseiem. Admito que os professores se preocupam mais com o conteúdo e com o que deve ser mostrado aos pais do que com a aprendizagem.

Este repensar atenuou, em parte, os equívocos e constrangimentos ocorridos. Nossas

trocas não deixaram de ser frutíferas e de atingir objetivos. Pude extrair dessa experiência que as lições da “práxis” nem sempre são bem-vindas, benfazejas ou as almeçadas pelos que se lançam e se aventuram nas utopias.

(Diário Reflexivo¹ da Autora)

Considerações finais

As reflexões sobre as questões levantadas pelos alunos-professores, nas práticas

investigativas, somaram-se à contribuição dos demais autores/parceiros nesta construção coletiva, permitindo concluir que os chamados e provocações dos movimentos educacionais mais ousados, renovadores e promissores não conseguem atingir a todos. As resistências dos professores provêm das mais variadas direções, impedindo-os de vislumbrar que remexer o lodo pode ser uma “grande festa” a ser desfrutada no fundo do lago... para estes talvez seja mais vantajoso manterem-se presos ao lodo!

Referências bibliográficas

BANYAI, Istvan. *Zoom*. Tradução de Gilda Aquino. Rio de Janeiro: Brinque – Book, 1995.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução da professora Lúcia Lídio. Paris: Ed. Economica, 1996. Mimeografado. Título original: La Recherche Action.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 01, p. 9.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores Educação Básica, em Nível Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 01, p. 9.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. *Pátio Revista Pedagógica*, v. 6, n. 24, p. 14-17, nov. 2002/jan. 2003.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1990.

¹ Documento inspirado em Schön (1997, p. 83) segundo o qual, “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras”.

LA CAVA, Sandra. *Documento norteador da Proposta Pedagógica do Município de Petrópolis*. Petrópolis: Secretaria de Educação e Esportes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

Natercia de Souza Lima Bukowitz, mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Curso de Pedagogia da UCP e da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

nbkw@globo.com

Abstract

This article points out, by means of narrating concrete situations in teaching practice, that it is possible to consider, in Pedagogy licensing, a proposal which attempts to integrate instruction, experience and research, and in such an articulation, to contribute for an improvement in teaching at universities and at elementary schools as well.

Keywords: praxis; active research; inquiry practice.

Recebido em 4 de dezembro de 2003.

Aprovado em 24 de maio de 2004.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental*

Palavras-chave: políticas públicas, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); ensino fundamental; qualidade da educação; avaliação do rendimento escolar.

Resumo

A série histórica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) compreende o período de 1995 a 2001. As médias de proficiência têm declinado em todo o Brasil, em cada uma das regiões e nas unidades da Federação. Este texto tem como objetivo central discutir os aspectos correlacionados à queda dos indicadores. Com esse intuito, foi criada uma leitura da escala única de desempenho do Saeb, por meio da classificação dos indicadores em cinco estágios, a saber: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. A discussão sobre os resultados do desempenho escolar é feita de forma contextualizada, observando-se alguns dos aspectos que envolvem o processo educacional, entre eles: a condição do estudante e sua estrutura familiar, as condições de infra-estrutura das escolas e o perfil do professor. O contexto ajuda a entender os desempenhos.

Introdução

Importância de avaliar as políticas públicas

Elaborar e implementar sistemas de avaliação de políticas públicas de caráter social torna-se cada vez mais fundamental para o desenvolvimento de programas e projetos que pretendem melhorar os indicadores educacionais no Brasil. Avaliar, corrigir rumos e agregar novos elementos aos programas permite o aprimoramento das políticas sociais, além da mensuração dos seus verdadeiros efeitos na resolução dos problemas a que se propõem.

É consensual que os países em desenvolvimento, em boa parte, não têm tradição em avaliar os programas governamentais; muitos recursos são desperdiçados em complicadas malhas burocráticas, na má focalização e mesmo nos desvios de verbas. O resultado é que somente uma parte, talvez a menor, dos investimentos em políticas sociais chega aos beneficiários. A gestão dos gastos sociais sem um processo de avaliação e monitoramento torna-se irracional. Muitas vezes são utilizados meios ineficientes e ineficazes para se alcançarem os fins pretendidos.

O planejamento auxiliado pela avaliação e monitoramento permite reajustes de rumo. As ações planejadas precisam de certo

* Publicado originalmente em volume avulso (Inep, dezembro de 2003), o segundo de uma série que visa divulgar os dados do Saeb.

grau de flexibilidade em sua implementação. Isso, por sua vez, comporta a necessidade de rastrear os efeitos de tais ações, isto é, de medir seu desempenho e seu impacto nas condições de vida do público-alvo.

Não somente isso, porém. Um sistema de avaliação deve permitir ao gestor da política social planejar a implementação, a execução e uma objetiva focalização, bem como mensurar o impacto dessa política junto aos beneficiários. Essas fases, quando bem realizadas, permitem maior racionalidade na execução e no monitoramento, viabilizando, inclusive, maior racionalidade na utilização dos recursos.

Conseqüentemente, é imprescindível dispor de mecanismos adequados de acompanhamento e avaliação, com a utilização de indicadores estruturais e sintéticos capazes de apontar tendências em curto período de tempo, em conjunto com estudos mais aprofundados, efetuados periodicamente, sobre amostras populacionais. Com tais procedimentos, é possível identificar desvios e corrigi-los em tempo útil em termos de gestão, bem como saber se o programa está sendo eficiente e eficaz.

É fácil verificar que o acúmulo de conhecimento sobre o funcionamento interno, as repercussões externas e os efeitos e problemas das políticas sociais traz benefícios de aprimoramento aos programas e aumenta a sua eficiência.

Portanto, qualquer política pública deve ser acompanhada de um sistema de avaliação e correção de rumos. Esse sistema deveria ser parte integrante das políticas sociais e, além disso, articular todos os atores sociais e instituições envolvidas na implementação e gestão dos programas.

Em muitos casos, não saber os efeitos de um programa é tão grave quanto a sua má gestão.

O aumento da racionalidade pode ajudar que cheguem mais recursos e também a multiplicar o rendimento dos que estão disponíveis. Isto somente será possível medindo a eficiência em sua utilização e comprovando a eficácia com que se alcançam os objetivos e, conseqüentemente, a equidade (Cohen, Franco, 1993, p. 19).

O governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criou, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que vem se constituindo, ao longo de mais de uma década, um importante instrumento para acompanhar a qualidade da educação oferecida no Brasil, mediante a avaliação do conhecimento e das habilidades e competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos.

O Saeb, portanto, surge no contexto em que a preocupação de medir a efetividade das ações governamentais ganha importância no Brasil, nas mais diversas áreas de atuação do poder público, incluindo, de forma decisiva, a educação.

Notas metodológicas

Esta publicação do Inep é a segunda de uma série que visa apresentar os dados do Saeb, porém oferecendo ao usuário uma leitura diferente das de outras publicações ou mesmo relatórios. Mantendo a estrutura da escala de desempenho dos alunos, o que se fez foi qualificar cada um de seus níveis em cinco categorias: *muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado*. Esta classificação foi divulgada por ocasião da publicação do estudo *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*.

O texto que ora vem a público discute os indicadores da 8ª série do ensino fundamental, mantendo o mesmo espírito que norteou a publicação relativa à 4ª série. Os indicadores de aprendizagem gerados pelo Saeb para os concluintes do ensino fundamental mostram um quadro de pouca efetividade dos sistemas educacionais brasileiros. *Em Língua Portuguesa, cerca de 10% dos estudantes atingiram um patamar adequado na escala de desempenho. Em Matemática, o percentual é ainda mais baixo, pois menos de 3% desenvolveram competências e habilidades de Matemática con-dizentes com uma boa escolarização em nível fundamental*.

A análise de tais indicadores deve ser contextualizada, evitando-se considerar apenas as variáveis internas à escola e deixando-se de lado os fatores que lhe são externos, porém decisivos para o desenvolvimento adequado dos objetivos educacionais. A contextualização proposta toma forma ao relacionar a diversidade do sistema

educacional às condições socioeconômicas e regionais do País.

Ao se disseminar os resultados de avaliações, não se pode ignorar o contexto, pois a divulgação pura e simples das habilidades e competências dos estudantes, em qualquer um dos estágios de desempenho, em pouco ajuda a compreensão do problema. É necessário também observar as condições do sistema escolar nos níveis nacional, regional e estadual. Além disso, a publicação dos resultados deve levar em conta a análise de dados socioeconômicos dos indivíduos, das famílias, dos Estados, das regiões e do Brasil. O desenvolvimento escolar não pode ser considerado como atributo apenas individual, sem influência do contexto, ou mesmo como produto somente da escola.

A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicada somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil não é de um ou dois agentes sociais; todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem influenciam-no com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa.

Para os estudantes com desempenho abaixo do esperado, as observações até aqui expostas revestem-se de crucial importância. Muitas vezes eles estão freqüentando escolas em péssimas condições de infraestrutura, desprovidas de bibliotecas, de laboratórios de informática e de ciências. Seus professores recebem baixos salários, muitos deles com pouca qualificação profissional e sem oportunidades de melhorar sua capacitação, pela inexistência de boas políticas públicas para o setor.

O resultado na ponta do processo – o desenvolvimento de competências e habilidades – é pífio. E não poderia deixar de ser. Não deixará de ser, enquanto essas estruturas não forem mudadas ou transformadas.

Em conseqüência, atenção redobrada deverá ser dada ao tipo de informação que a avaliação fornece, particularmente em um contexto de escassez e maior necessidade de racionalidade e eficiência na utilização dos recursos disponíveis. É de fundamental importância traduzir as informações produzidas pelas avaliações em diretrizes para a ação em todos os níveis do sistema educacional, desde a prática

docente e a gestão escolar até o debate em torno das prioridades nacionais para a área da educação.

Em virtude da multiplicidade de fatores que interferem na qualidade do sistema educacional e devido ao fato de que nenhum fator responde sozinho por qualquer mudança nesta área, as políticas de intervenção não poderão se dar de forma isolada. São essenciais as iniciativas que promovam parcerias entre as distintas instâncias governamentais, universidades e instituições de pesquisa. Os programas devem ser articulados; qualquer medida para melhoria da prática docente, por exemplo, deverá estar associada à discussão, revisão da política do livro didático, das reformas curriculares e da formação docente.

Um dos exemplos desta situação diz respeito à questão da formação de professores, um dos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de diferentes sistemas de avaliação sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, salientando a urgência de se investir em programas eficazes de formação inicial e continuada dos docentes. Por outro lado, ainda permanece inexplorado grande parte do potencial informativo destes resultados. A análise dos padrões de resposta apresentados pelos alunos e dos seus erros mais freqüentes, por exemplo, poderia ajudar a identificar tópicos que o próprio professor não domina completamente, orientando, assim, a estruturação destes programas de formação inicial e continuada.

Outros aspectos destacados pelas avaliações têm se convertido em objeto de preocupação e fundamentam experiências bem-sucedidas de reestruturação do sistema gerencial das escolas, com o reforço da autonomia escolar e o incentivo à participação da comunidade na escola; de reorganização escolar; de reforma curricular; de padronização da infra-estrutura; e de ampliação da autonomia pedagógica, entre outros. Dessa forma, qualquer mudança significativa se dará por meio da articulação solidária dos entes federativos e dos poderes constituídos.

Carlos Henrique Araújo

Diretor de Avaliação da Educação
Básica do Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

1. Os desempenhos e seus contextos

1.1 Brasil

Os resultados da 8ª série do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática estão classificados em cinco estágios: *muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado*. Cada um deles corresponde a uma determinada posição na escala de desempenho do Saeb.

A escala de Língua Portuguesa é constituída por oito níveis, e, para cada nível, as habilidades de leitura foram medidas a partir de seis temas: *procedimentos de leitura; implicações do suporte de gênero e/ou do enunciador na compreensão dos textos; relação entre textos; coesão e coerência no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação lingüística*. Já em Matemática, a escala de desempenho foi descrita por dez níveis, e os temas considerados para cada nível foram: *espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações; tratamento da informação*. A distribuição de alunos nos diferentes estágios de construção de competências em Matemática e Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental encontra-se nas Tabelas 1 e 2. As legendas das tabelas resumem o significado pedagógico de cada um dos estágios.

A análise dos resultados dos testes aplicados na 8ª série, em Língua Portuguesa e Matemática, revela um quadro de ineficiência e de profundas defasagens na construção de habilidades e competências entre os alunos. Em Língua Portuguesa, 4,86% estão no estágio *muito crítico*, 20,08% estão no estágio *crítico*, 64,76% no *intermediário*, e apenas um pouco mais de 10% estão nos estágios *adequado e avançado*. Um percentual significativo, 64,76%, abrange alunos que desenvolveram apenas algumas habilidades de leitura, mas insuficientes para o nível de letramento da 8ª série, e 20,08% não são bons leitores e suas habilidades de leitura estão aquém das exigidas pela série. Isso significa que *quase 90% dos alunos não alcançaram o estágio adequado e, portanto, não demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série*.

Em Matemática, o retrato dos resultados de 2001 não é muito diferente. A maioria dos alunos, 51,71%, encontra-se no estágio crítico, e apenas 2,65% se situam no

estágio *adequado*. Somando os percentuais dos estágios *muito crítico, crítico e intermediário*, é possível concluir que *97,21% dos alunos de 8ª série não conseguiram atingir o nível adequado, estando, portanto, aquém do nível exigido para a 8ª série*. Esses alunos não interpretam e nem resolvem problemas de forma competente e, portanto, não fazem o uso correto da linguagem matemática. Ou seja, a maioria apresenta apenas algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não consegue transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica.

Tabela 1 – Distribuição de alunos nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 8ª série Saeb 2001 – Brasil

Estágio	População	%
Muito Crítico	146.040	4,86
Crítico	602.904	20,08
Intermediário	1.944.369	64,76
Adequado	307.056	10,23
Avançado	1.903	0,06
Total	3.002.272	100,00

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Legenda: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo).

Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a 4ª série. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou não desenvolveram as habilidades do nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 2 ou 3 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 6 ou 7 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores maduros. Apresentam habilidades de leitura no nível de letramento exigível para as séries iniciais do ensino médio e dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros. Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 8 da escala do Saeb.

Tabela 2 – Distribuição de alunos nos estágios de construção de competências Matemática – 8ª série Saeb 2001 – Brasil

Estágio	População	%
Muito Crítico	19.021	6,65
Crítico	423.750	51,71
Intermediário	849.276	38,85
Adequado	55.430	2,65
Avançado	4.215	0,14
Total	1.351.692	100,00

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Legenda: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades matemáticas na resolução de problemas em cada um dos estágios (resumo).

Muito Crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 8ª série (resolução de expressões algébricas com uma incógnita; características e elementos das figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Crítico	Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando portanto aquém do exigido para a 8ª série (resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos; desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.
Intermediário	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida para a 8ª série (resolvem expressões com duas incógnitas, mas não interpretam dados de um problema com símbolos matemáticos específicos nem utilizam propriedades trigonométricas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e reconhecem as funções trigonométricas elementares). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.
Avançado	São alunos maduros. Demonstram habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 8ª série (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e utilizam propriedades trigonométricas na resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 9 da escala do Saeb.

1.2 Regiões

Nesta seção abordaremos as diferenças da qualidade de ensino, medida a partir dos resultados obtidos pelos alunos de 8ª série, por regiões. Considerando o perfil socioeconômico brasileiro, esperava-se uma grande desigualdade na qualidade do ensino entre as regiões. As Tabelas 3 e 4 evidenciam tais desigualdades e confirmam o pior desempenho dos alunos situados nas Regiões Norte e Nordeste. Tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, o percentual dos alunos no estágio *muito crítico* é consideravelmente superior no Nordeste e no Norte, em relação ao Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Aliás, o percentual de desempenho *muito crítico* no Nordeste supera o percentual nacional, especialmente em Matemática.

Em Língua Portuguesa (Tabela 3), somando os percentuais de desempenho *muito crítico* e *crítico* no Nordeste, é possível concluir que 33,57% dos alunos não são bons leitores. Pior ainda: 7,30% não conseguiram desenvolver habilidades de leitura da 4ª série e 26,27% apresentam habilidades de leitura aquém da série considerada. A maioria dos alunos encontra-se no estágio *intermediário*, mas somente 5,78% desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série.

Na Região Norte, o quadro não é muito diferente, e a soma dos estágios *muito crítico* e *crítico* totaliza 26,75%. Quanto aos estágios *intermediário* e *adequado*, os percentuais são praticamente os mesmos encontrados para o Nordeste.

Em termos percentuais, o Sudeste e o Sul apresentam os melhores desempenhos do Brasil, mas seus alunos ainda estão longe de atingir um estágio *adequado* de aprendizagem. Isto é, um pouco mais de 12% demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série. Somando os estágios *muito crítico* e *crítico*, a Região Sudeste apresenta um total de 22,77%, enquanto que no Sul esse número cai para 16,07%. Esses dados são preocupantes e revelam que, mesmo nas regiões mais prósperas do ponto de vista social e econômico, a maior parte dos alunos está concluindo o ensino fundamental sem a competência adequada em leitura.

Na Região Centro-Oeste, os percentuais, apesar de mais baixos, se aproximam daqueles encontrados na Região Sudeste. A soma dos estágios *muito crítico*, *crítico*

e *intermediário* expressa uma realidade na qual 91,42% dos alunos não alcançaram habilidades compatíveis com a 8ª série: representa uma ampla maioria de estudantes para a qual os oito anos formais de escolaridade não se traduzem no

conteúdo cognitivo adequado e necessário para dotar o cidadão de instrumentos para prosseguir nos níveis superiores de educação formal ou mesmo buscar o ensino técnico para melhor inserção no mundo do trabalho.

Tabela 3 – Percentual de alunos nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 8ª série – Saeb 2001 – Brasil e regiões

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	4,86	4,06	7,30	4,58	2,47	2,96
Crítico	20,08	22,69	26,27	18,19	13,60	18,98
Intermediário	64,76	67,98	60,61	64,02	71,39	69,48
Adequado	10,23	5,22	5,78	13,14	12,48	8,51
Avançado	0,06	0,05	0,05	0,07	0,06	0,07
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 4 – Percentual de alunos nos estágios de construção de competências Matemática – 8ª série – Saeb 2001 – Brasil e regiões

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Muito Crítico	6,65	7,31	10,53	5,76	2,81	4,66
Crítico	51,71	59,58	60,09	48,07	43,13	52,68
Intermediário	38,85	32,48	28,01	42,08	51,48	40,56
Adequado	2,65	0,61	1,29	3,88	2,49	1,96
Avançado	0,14	0,02	0,07	0,21	0,09	0,13
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/Inep.

O mapa abaixo (Figura 1) permite melhor visualização das diferenças regionais e o distanciamento.

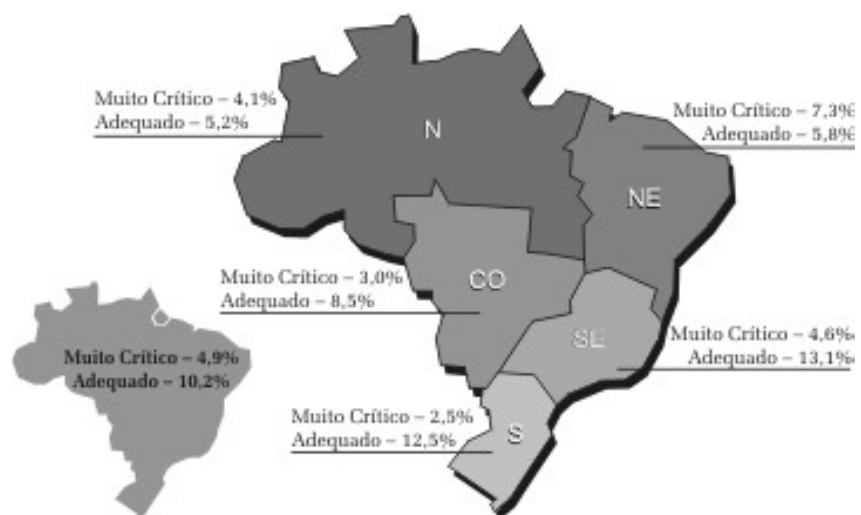


Figura 1 – Percentual de alunos de acordo com o estágio considerado “muito crítico” e “adequado” em Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental – Brasil e regiões – 2001

Fonte: MEC/Inep.

Em Matemática (Tabela 4), o percentual de alunos no estágio *adequado* é ainda menor do que em Língua Portuguesa, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste. Somando os estágios *muito crítico* e *crítico*, são 66,89% no Norte e 70,62% no Nordeste. Esses dados retratam as condições de defasagem em termos de consolidação de habilidades e competências dos estudantes de 8ª série em Matemática. Deste modo, apenas 0,61% dos alunos no Norte e 1,29% no Nordeste interpretam e resolvem problemas matemáticos de forma competente.

O Sul comporta a maioria dos alunos no estágio *intermediário*, com 51,48%. Embora tal estágio não seja ainda o adequado, nessa região a situação do aprendizado da Matemática é bem mais satisfatória do que no Norte e Nordeste.

Quando somados os estágios *muito crítico* e *crítico*, o Sudeste apresenta valores maiores em relação ao Sul. O mesmo acontece para o estágio *adequado*.

Na Região Centro-Oeste, os percentuais de *muito crítico* e *crítico* situam-se um pouco abaixo da média nacional. Cerca de 58% dos alunos apresentaram habilidades matemáticas muito aquém do nível exigido pela 8ª série.

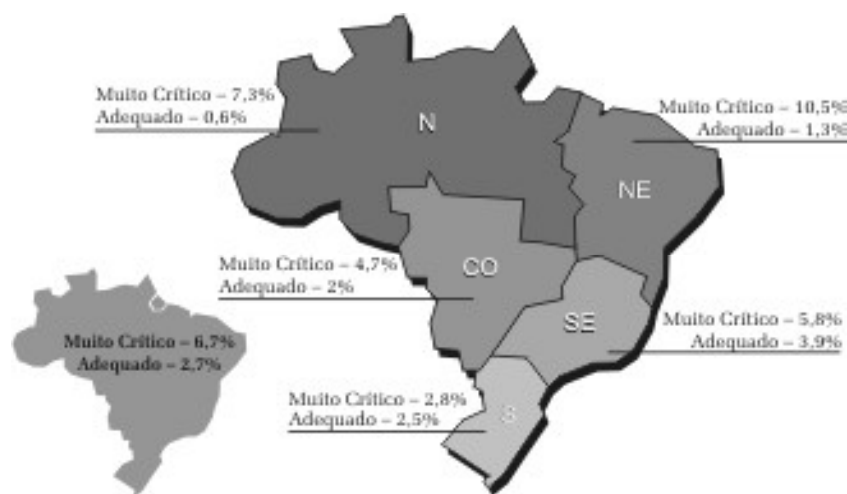


Figura 2 – Percentual de alunos de acordo com os estágios “muito crítico” e “adequado” em Matemática na 8ª série do ensino fundamental – Brasil e regiões – 2001

Fonte: MEC/Inep.

2. Brasil e regiões: desigualdades educacionais e sociais¹

As médias de desempenho nacionais apresentam variações quando desagregadas pelas regiões do País. Tais variações, em larga medida, refletem desigualdades estruturais na sociedade brasileira, que se apresentam de forma clara no desenvolvimento econômico desigual entre as regiões, na brutal concentração de renda e na má distribuição dos ativos: terra, crédito e, fundamentalmente, oportunidades educacionais. Estas desigualdades serão retratadas por meio de indicadores socioeconômicos e educacionais, contribuindo para o entendimento dos

desempenhos. Apresentar estas variáveis juntamente com a análise dos desempenhos é um procedimento metodológico fundamental. Em síntese, trata-se de explicitar que o nível de aquisição de habilidades e competências pelos estudantes é decisivamente influenciado pelo nível socioeconômico de sua família, além do nível educacional de seus pais.

2.1 Indicadores socioeconômicos

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² do Brasil comparado com o dos demais países mostra uma situação indesejável, principalmente se levarmos em conta

¹ Os dados apresentados nesta seção foram retirados das seguintes fontes: Pnud 2003, IBGE 2002, Pnad 2001 e MEC/Inep 1997 a 2001.

² O IDH é medido a partir dos índices de Esperança de Vida, Educação e PIB.

a posição do País entre as economias do mundo. O Brasil ocupa o 65º lugar no *ranking* do Desenvolvimento Humano, com 0,777, ficando atrás de alguns países latino-americanos, como Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile, Uruguai e México.

Para se ter uma idéia da distância do Brasil em relação aos países mais desenvolvidos, basta mencionar que os maiores índices pertencem à Noruega, com 0,944, à Islândia, com 0,942, à Suécia, com 0,941, e à Austrália, com 0,939.

Apesar das melhorias nos indicadores de qualidade de vida da população brasileira, nos últimos dez anos as desigualdades sociais continuam crescendo. A concentração de renda é alta, retratada pela renda 70 vezes maior entre os 10% mais ricos em relação à renda dos 10% mais pobres. Nesse contexto, as desigualdades entre regiões tornam-se ainda mais acentuadas.

Com base nos dados da Pnad 2001, o grau de concentração dos rendimentos manteve-se mais elevado no Nordeste e no Centro-Oeste. O Nordeste continua apresentando remunerações médias significativamente mais baixas em relação às demais regiões. As Regiões Sul e Sudeste abrigam os menores índices de desigualdade nos rendimentos mensais das pessoas em idade ativa. A Região Norte urbana apresenta um índice de desigualdade interna levemente inferior aos das Regiões Sul e Sudeste. A Tabela 5 resume os índices de Gini³ e o PIB *per capita* do Brasil e de cada região:

Tabela 5 – Produto Interno Bruto *per capita* (1999) e Índice de Gini (2001) Brasil e regiões

Brasil/Regiões	PIB	Gini
Brasil	6.473	0,556
Norte	3.907	0,537
Nordeste	3.014	0,576
Sudeste	8.774	0,546
Sul	7.692	0,527
Centro-Oeste	6.559	0,560

Fonte: Departamento de Contas Nacionais do IBGE. 2001.

A tabela mostra a delicada posição do Nordeste, pois, além de o PIB ser o mais

baixo de todo do País, o índice de desigualdade é o mais alto. O Sudeste, por sua vez, detém o maior PIB do Brasil, mas, em termos de desigualdade, o Sul e o Norte apresentam índices mais reduzidos. Na Região Sul a situação pode ser considerada uma das mais favoráveis, uma vez que o PIB *per capita* é o segundo maior entre as regiões e o índice de desigualdade, o menor de todos. Já no caso do Norte, apesar de ter o segundo menor índice de desigualdade, o PIB só é maior que o do Nordeste.

Para se ter uma idéia da desigualdade entre as regiões, pode-se tomar outro indicador, como, por exemplo, o *índice de exclusão social* no País (Pochmann, Amorim, 2003). O Nordeste conta com mais de 28% da população nacional e cerca de 33% do total de municípios, porém abriga 72% (1.652) do total (2.290) dos municípios com maior índice de exclusão social de todo o País. Já a Região Norte possui 14% (318 municípios), seguida das Regiões Sudeste, com 10,4% (239), Centro-Oeste, com 2% (45), e, finalmente, a Região Sul, com 1,6% das localidades em situação de exclusão crônica.

Os Estados com maior número de municípios em piores condições são: Bahia (369), Ceará (174), Maranhão (212), Paraíba (109), Pernambuco (168) e, finalmente, Piauí (213 municípios). Nas Regiões Norte e Centro-Oeste estão, entre os Estados que possuem exclusão social acentuada, Amazonas (com 60 municípios), Pará (com 109), Tocantins (com 101) e Goiás (com 25 cidades).

Nas Regiões Sul e Sudeste, os Estados do Paraná (29 municípios) e de Minas Gerais (229 municípios) são os mais críticos em termos de vulnerabilidade social. A Região Sudeste tem uma situação de exclusão menos grave; ela abriga 43% de toda a população brasileira e cerca de 30% do total de municípios, contando com 10,4% dos municípios em situação crítica, a maioria situada no Norte do Estado de Minas Gerais, nas regiões do Vale do Jequitinhonha e do Vale do Mucuri, muito afetadas pela escassez de água.

Um outro indicador importante na compreensão das disparidades regionais é a média da renda domiciliar *per capita* no Brasil (Pnad de 2001). O total do País é de R\$ 356,40. Entre as regiões, a renda mais baixa é a do Nordeste, que é de R\$ 196,10, e a mais alta é a do Sul, R\$ 450,70 – números que evidenciam um processo de

³ O índice de Gini é uma medida utilizada para verificar o grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de 0 (perfeita igualdade) até 1 (desigualdade máxima). Neste caso, a distribuição refere-se ao rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas com rendimento de trabalho.

desenvolvimento e modernização localizada e que não conseguiu reduzir as desigualdades; pelo contrário, a industrialização e a urbanização, acentuadas a partir de 1930, aprofundaram as distorções entre as regiões brasileiras.

Outro indicador importante para medirmos as diferenças regionais é a concentração de pobres e indigentes. O percentual de pobres na população evidencia a distribuição desigual de recursos pelo território. Para se ter uma idéia, no Brasil, em 2001, o percentual de pobres na população total era em torno de 33,6%. No Nordeste, a região com o maior percentual de pobres, este número atingia 57,4%. O Sudeste, por sua vez, possui o percentual mais baixo de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza: 21,5%.

É também no Nordeste onde se concentra o maior número de indigentes proporcionalmente à população. Se, no Brasil, em 2001, cerca de 15% do total da população eram classificados como indigentes, no Nordeste este percentual era de 30%. A região com o mais baixo percentual é o Sudeste: 7,3%.

2.2 Indicadores educacionais

Os indicadores educacionais revelam as disparidades expressivas entre regiões, retratando quadro semelhante aos indicadores socioeconômicos. O Norte e o Nordeste apresentam os piores índices em praticamente todas as modalidades. Em 1998, o gasto público por aluno no ensino fundamental, em reais, revela maiores investimentos nas Regiões Centro-Oeste (R\$ 839), Sudeste (R\$ 800) e Sul (R\$ 750); já nas Regiões Norte e Nordeste, os gastos são de R\$ 564 e R\$ 465, respectivamente. É importante lembrar que, neste mesmo período, o gasto médio por aluno continuou sendo previsivelmente mais elevado no ensino superior (R\$ 9.789), em seguida, na educação infantil (R\$ 877), no ensino médio (R\$ 701) e, por último, no ensino fundamental (R\$ 668). Observe-se que o Norte e o Nordeste se encontram abaixo desta média referente ao ensino fundamental.

Em relação ao analfabetismo na faixa etária de 10 a 14 anos, embora as taxas tenham sofrido uma redução na Região Nordeste (de 29,0% em 1992 para 9,5%

em 2001), esta região fica ainda distante das Regiões Sul (1,2%), Sudeste (1,2%), Centro-Oeste (1,9%) e Norte urbano (4,4%). No caso do Brasil, para a mesma faixa etária, a diferença de gênero revela que a taxa de analfabetismo entre os homens (7%) é bem superior em relação às mulheres (4%). Entre regiões, o Sudeste apresenta as menores taxas: 1,1% para as mulheres e 1,6% para os homens. Já no Nordeste as taxas aumentam, ficando em torno de 9% para as mulheres e 16,5% para os homens (Pnad de 2001).

Tomando como base a média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade no âmbito nacional, as mulheres também apresentam um desempenho melhor que os homens. Em média, a PEA (população economicamente ativa) feminina possui 1 ano a mais de escolaridade em relação à PEA masculina (7,3 anos e 6,3 anos, respectivamente). No que se refere às diferenças raciais, os brancos possuem em média 2 anos a mais de escolaridade em relação aos pretos e pardos (7 anos e 5 anos, respectivamente).

Entre as regiões, o Sudeste apresenta o índice mais elevado de escolarização (média de 7 anos de estudo); no outro extremo encontra-se a Região Nordeste, com uma média de 4,7 anos de estudo. Além disso, no período de 1996 a 2001, o número de crianças fora da escola no Sudeste foi reduzido de 5,9% para 2,6%. No Nordeste a redução foi de 13,6% para 4,8%, apesar de continuar possuindo a taxa mais elevada do País.

O atendimento à população em idade de 7 a 14 anos está praticamente universalizado para todas as regiões, chegando a 97,7%, 97,4% e 96,5%, respectivamente, no Sudeste, Sul e Centro-Oeste; as menores taxas referem-se ao Nordeste, com 95,2%, e ao Norte, com 93,4%. No que se refere à expectativa de conclusão do ensino fundamental, os números apresentados expressam as diferenças regionais, tendo a taxa de conclusão esperada para o Sudeste de quase 70%, e, para o Sul, de 64,1%; para o Centro-Oeste e o Nordeste, a taxa fica em torno de 50% e, para o Norte, de 37,8% (Instituto..., 2003).

Vale ressaltar, também, as condições de transição do fluxo escolar, para a qual são estimadas as taxas de promoção, repetência e evasão escolar. Os esforços empreendidos na última década na correção do atraso no fluxo de progressão escolar

promoveram um aumento no número de alunos de 5ª a 8ª série, ou seja, há mais alunos de 5ª a 8ª do que de 1ª a 4ª série, o que indica uma melhora no fluxo escolar do ensino fundamental. Mas a distorção idade/série ainda permanece alta (Tabela 6), e, como era de se esperar, esses dados também refletem as diferenças entre regiões.

As desigualdades entre as regiões verificadas pelas taxas acima indicadas revelam que o Sudeste apresenta a maior taxa de promoção na 8ª série: 79,7%. As demais regiões apresentam taxas bem menores: Norte, 75%; Sul, 72,5%; Nordeste, 68%; Centro-Oeste, 66,2%. Quanto à repetência, o Sudeste apresenta taxa de 12,4%; o Norte, de 14,3%; o Sul, de 13,6%; o Nordeste, de 17,3%; e o Centro-Oeste, de 18,6%. Conseqüentemente, as regiões com maior índice de evasão escolar são o Centro-Oeste (15,2%) e o Nordeste (14,7%). Os dados revelam que os piores índices referentes à transição do fluxo escolar estão localizados nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste. A Tabela 6 detalha os números por região:

Tabela 6 – Taxas de transição de fluxo escolar na 8ª série do ensino fundamental, por região – 2000

Regiões	Promoção	Repetência	Evasão
Norte	75	14,3	10,7
Nordeste	68	17,3	14,7
Sudeste	79,7	12,4	7,9
Sul	72,5	13,6	13,9
Centro-Oeste	66,2	18,6	15,2

Fonte: MEC/Inep.

Considerando-se a 8ª série, as taxas de repetência são mais elevadas do que as de evasão, exceto no Sul. No entanto, considerando todas as séries do ensino fundamental para o Brasil, o índice de evasão é maior na 8ª série (12,48%).

Outro indicador importante e estreitamente ligado à qualidade de ensino refere-se às condições de infra-estrutura dos estabelecimentos escolares. Nas escolas de 5ª a 8ª série os indicadores de infra-estrutura são melhores do que nas de 1ª a 4ª série. Os itens considerados para compor o quadro de infra-estrutura das escolas foram: abastecimento de água, energia elétrica, biblioteca, laboratório de Ciências e quadra de esportes. Os dois primeiros estão praticamente universalizados para todas as séries do ensino fundamental; entretanto, o percentual de alunos de 5ª a 8ª série que contam com biblioteca é de 70,9%, enquanto o que se refere aos de 1ª a 4ª série cai para 43,4%. No caso do laboratório de Ciências, os percentuais são de 29,8% (5ª a 8ª) e de 10,9% (1ª a 4ª). Para a quadra de esportes, os percentuais são ainda mais altos: 62,8% de 5ª a 8ª e apenas 37,6% de 1ª a 4ª.

Fazendo-se comparações regionais, as condições de infra-estrutura também assumem proporções diferenciadas, sendo que o Nordeste apresenta os percentuais mais baixos de alunos que podem contar com quase todas as condições de infra-estrutura escolar. A Região Sul apresenta-se em primeiro lugar, seguida do Sudeste, do Centro-Oeste e do Norte. Na Tabela 7, abaixo, se encontra o percentual dos alunos por infra-estrutura disponível nas escolas, segundo as regiões:

Tabela 7 – Percentual de alunos atendidos por infra-estrutura disponível nas escolas de 5ª a 8ª série, por região

Regiões	Abastecimento de água	Energia Elétrica	Biblioteca	Laboratório de Ciências	Quadra de Esportes
Norte	99,8	97,6	67,2	8,5	57,2
Nordeste	99,6	99,5	55,4	10,2	45,3
Sudeste	99,9	100	78,7	43,4	69,2
Sul	99,9	100	92,2	53,7	83,6
Centro-Oeste	100	99,7	61,4	18,8	70,7

Fonte: MEC/Inep.

Os indicadores apresentados acima traçam um mapa geral da situação educacional brasileira e fornecem valiosas informações para a compreensão de aspectos mais particulares acerca da qualidade do ensino. Esses indicadores devem ser considerados, uma vez que interferem na variação do desempenho dos alunos oriundos dos mais diversos cantos do País. Para analisar o desempenho dos alunos, é preciso considerar as diferentes condições de trabalho dos professores, a infra-estrutura das escolas, o investimento realizado por região, entre outros.

3. Alguns determinantes do desempenho escolar

3.1. Introdução

A pesquisa educacional tem encontrado evidências dos dois conjuntos de variáveis que mais influenciam o aprendizado dos alunos: um derivado das condições sociais e econômicas do aluno e do contexto familiar de origem e outro resultante das condições da oferta educacional, tais como a infra-estrutura das escolas, o tipo de gestão escolar, a formação do professor e suas práticas pedagógicas.

Nesta seção destacaremos algumas características que envolvem o aluno, mostrando os dados do grupo de estudantes situados no estágio *muito crítico* e os do grupo do estágio *adequado* , em Língua Portuguesa e Matemática.

Em Língua Portuguesa, os estudantes de desempenho classificado como *muito crítico* estão, em sua ampla maioria (98%), matriculados em escolas da rede pública; cerca de 62% apresentam distorção idade-série. Há um percentual expressivo (68%) de alunos que declararam que trabalham. A escolaridade das mães desses alunos é baixa: cerca de 17% delas nunca estudaram, 34% têm no máximo quatro anos de escolaridade e pouco mais de 25% têm no máximo oito anos de escolaridade.

Dos alunos que alcançaram o estágio *adequado* em Língua Portuguesa, 55,64% estão matriculados na escola pública, e os restantes 44,36%, na escola particular. O percentual dos que apresentam distorção idade/série é de 8%, bem menor, portanto, que o dos que estão no estágio *muito crítico* . Entre os estudantes nesse estágio, cerca

de 10% trabalham, um contingente bem abaixo, portanto, do que entre os estágios do outro extremo das categorias de desempenho. Tais estudantes são filhos de mães com escolaridade média muito mais significativa em termos de anos de escolaridade. Cerca de 29% delas atingiram 11 anos de escolaridade e 31% alcançaram o 3º grau.

As características dos estudantes no mais baixo estágio de desempenho e no estágio *adequado* em Matemática não diferem das que foram apresentadas para Língua Portuguesa. Entre os que apresentaram desempenho *muito crítico* , 98% são matriculados na rede pública, cerca de 62% têm idade acima da adequada para a 8ª série, que é de 15 anos. A maioria (59%) está envolvida em alguma forma de trabalho. A escolaridade média das mães é baixa, pois 12% delas não tiveram a oportunidade de estudar e 41% freqüentaram a escola por, no máximo, quatro anos.

No extremo oposto, ou seja, o daqueles que alcançaram o estágio *adequado* de aquisição de habilidades e conhecimentos, cerca de 25% distribuem-se pela rede pública e 74%, pela particular; 8% estão com idade acima da adequada para a série; menos de 5% trabalham. São estudantes cujas mães tiveram maior acesso à educação, pois 29% delas têm o ensino médio e 52%, o superior.

Alguns estudos realizados no Brasil destacam o forte impacto das diferenças individuais e familiares no desempenho dos alunos. A partir de uma pesquisa realizada com os dados do Saeb de 1999, Franco, Albernaz, Ferrerira (2002) constataram a enorme importância do nível socioeconômico da família como determinante da *performance* do aluno. As características individuais também apresentam alta correlação com o desempenho escolar, destacando-se entre elas as de gênero e raça. Quanto ao gênero, apesar de as mulheres permanecerem mais tempo na escola do que os homens, os meninos, no que diz respeito ao rendimento escolar, possuem médias superiores às das meninas, sobretudo em Matemática e Ciências.⁴ Mesmo após o controle das variáveis socioeconômicas, o desempenho do aluno negro (preto ou pardo) é pior que o do aluno branco, e isso permanece em 2001 (Franco, 2003).

3.2 Características familiares

Um outro conjunto de dados que merece atenção refere-se às características das

⁴ No Saeb 1999, os testes mediram a proficiência dos alunos nas seguintes matérias: Ciências, Geografia, História, Português e Matemática.

famílias dos alunos de 8ª série do ensino fundamental, relacionadas ao seu rendimento tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

O tamanho da família interfere de modo inverso nas médias obtidas pelos alunos, ou seja, quanto maior a família menor a média, mas essa correlação só pode ser verificada em famílias compostas por mais de 4 pessoas. O fato de morar com a mãe responsável, ou pai responsável, também influencia e contribui para um aumento médio de 10 pontos em Matemática e quase 20 em Língua Portuguesa. Por último, os alunos que moram com seus irmãos apresentaram 10 pontos a mais na média do que os que não moram. De acordo com os dados, o tamanho da família, a presença dos pais responsáveis e a convivência com os irmãos podem contribuir positivamente para o desempenho dos alunos. É bem possível que, quanto menor a família, os pais consigam distribuir mais igualmente a atenção dada aos filhos e, também, que a presença de irmãos possa acabar estimulando a troca de experiência escolar entre eles.

3.3 Trajetória escolar

Outros dados do Saeb 2001 mostram que a grande maioria dos alunos não frequenta aulas de reforço escolar em Língua Portuguesa ou Matemática e os que frequentam possuem médias inferiores nas duas disciplinas.⁵ Em caso de repetência escolar, a maioria dos alunos (60%), tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, já repetiu alguma série ao menos uma vez. De modo geral, para cada ano que o aluno repete, ele perde cerca de 10 a 20 pontos na média. Já é bastante conhecido o impacto da repetência escolar no desempenho, sugerindo deficiências em sua condução. Quanto ao abandono, a maioria dos alunos que responderam ao questionário alega nunca ter abandonado a escola ao longo do ensino fundamental, mas os que abandonaram possuem médias bastante inferiores em relação aos primeiros.

3.4 Trabalho infantil

De acordo com os dados retirados dos questionários, quase 27% dos alunos de

8ª série estão trabalhando. O impacto do trabalho infantil é significativo e pode ser confirmado a partir das médias obtidas pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, os alunos que não trabalham obtiveram uma média de 242 pontos, cerca de 25 pontos acima da média dos alunos que trabalham. Em Matemática essa diferença é de 21 pontos a favor dos alunos que não trabalham, ou seja, 249 contra 228 pontos médios. Esse impacto pode ser percebido, também, quando levamos em conta os anos de estudo de crianças entre 10 e 14 anos de idade. Um estudo realizado com base nos dados da Pnad 1998 revelou que crianças nesta faixa etária e que trabalham apresentam um desempenho escolar 0,6 ano inferior ao das que não trabalham. Ainda neste estudo, vale ressaltar a expressiva redução nos índices de trabalho infantil nos últimos anos. Entre 1976 e 1986, a proporção de crianças entre 10 e 14 anos trabalhando manteve-se constante em 17,7%, caindo para 13,0% em 1998 (Silva, Hasenbalg, 2000). Já considerando a faixa etária de 5 a 14 anos, o percentual de crianças ocupadas caiu de 9,0% em 1999 para 6,8% em 2001.

3.5 Professores e diretores

A partir dos questionários dos professores e diretores, duas variáveis foram escolhidas para serem relacionadas com o desempenho médio dos alunos de 8ª série em Língua Portuguesa e Matemática. São elas: salário e escolaridade de professores e diretores.

No que se refere ao salário, a maior parte dos professores concentra-se na faixa entre R\$ 361 e R\$ 1.620, e, quando esses valores crescem, a média dos alunos também cresce. Já a maioria dos diretores encontra-se na faixa de R\$ 721 a R\$ 1.620. No entanto, em relação às médias dos alunos, não houve relação significativa.

De acordo com os resultados, quanto maior a escolaridade do professor, maior a média alcançada pelos alunos nas duas disciplinas. Esse aumento na média dos alunos é mais acentuado quando os professores possuem curso superior com licenciatura em Letras ou Matemática. Uma relação semelhante pode ser verificada no caso dos diretores: a média obtida pelos alunos é maior quando os diretores possuem curso superior em qualquer área.

⁵ Só serão discriminadas as médias por disciplina, quando os valores forem significativamente diferentes.

4. Evolução do desempenho dos alunos – 1995-2001

4.1 Brasil

Os dados apresentados nas seções anteriores permitiram uma breve

contextualização da qualidade do ensino em 2001 para a 8ª série. Nesta seção será apresentada a evolução dessa qualidade no período de 1995 a 2001. Os Gráficos 1 e 2 mostram a tendência geral das médias de desempenho obtidas pelos alunos de 8ª série em Língua Portuguesa e Matemática para o Brasil.

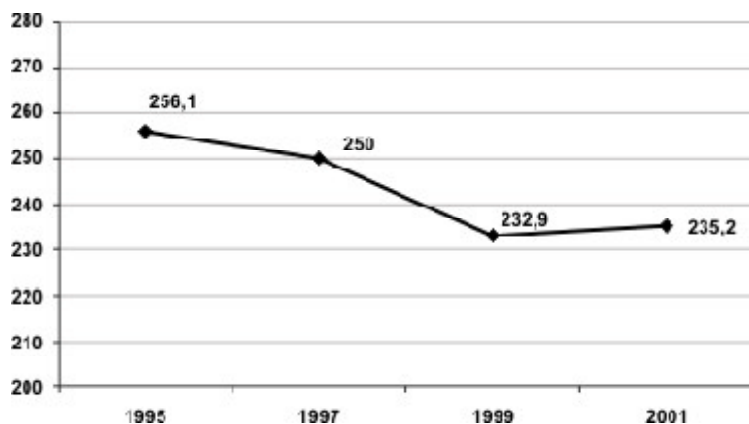


Gráfico 1 – Média de desempenho em Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental – Brasil – 1995/2001

Fonte: MEC/Inep.

De acordo com o Gráfico 1, no período de 1995 a 1997, a média da proficiência em Língua Portuguesa caiu em torno de 6 pontos; de 1997 a 1999, a queda foi ainda mais significativa – quase 20 pontos – e, em 2001, sobe 2,3 pontos. Ou seja, o leve aumento na proficiência média ocorrido em 2001 não pode ser caracterizado como uma

melhoria efetiva na qualidade do ensino, isto porque os alunos cujo desempenho médio varia de 200 a 299 não adquiriram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série. A principal indicação fornecida pelo Gráfico 1, acima, é a tendência de queda dos desempenhos observada ao longo do período de 1995 a 2001.

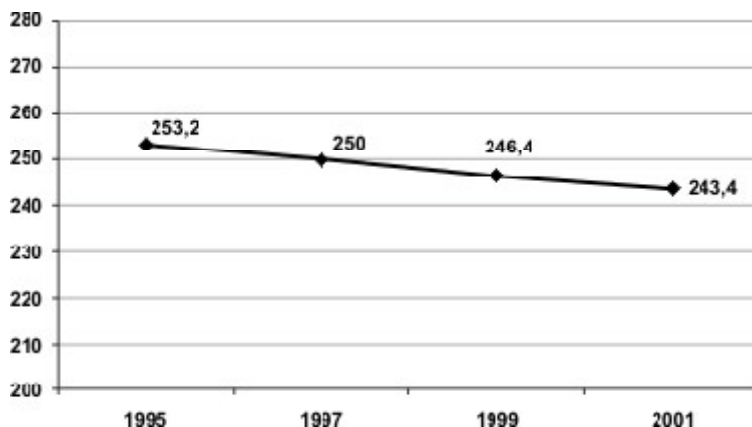


Gráfico 2 – Média de desempenho em Matemática na 8ª série do ensino fundamental – Brasil – 1995/2001

Fonte: MEC/Inep.

Como indica o Gráfico 2, o desempenho médio dos alunos em Matemática vem caindo sistematicamente em torno de 3 pontos entre uma avaliação e outra, e, embora as médias sejam maiores quando comparadas com as médias obtidas em Língua Portuguesa, a maioria dos alunos em 2001 encontra-se no estágio *crítico*. Acrescenta-se a isso o fato de que, na escala de desempenho em Língua Portuguesa, o estágio *adequado* corresponde aos níveis 6 ou 7, enquanto que, em Matemática, para o mesmo estágio, os níveis correspondentes são 7 ou 8. Com isso, é possível inferir que as diferenças entre as escalas de desempenho revelam situações semelhantes em Língua Portuguesa e Matemática, em 2001. Levando em conta essas diferenças, faz-se necessário contextualizar o desempenho médio dos alunos de 8ª série em Matemática.

Em termos regionais, a evolução do desempenho escolar dos alunos de 8ª série no período de 1995 a 2001 segue tendências bastante diferenciadas em Língua Portuguesa.

No que se refere ao estágio *muito crítico*, os percentuais aumentam progressivamente nas Regiões Sul e Sudeste. Guardadas as proporções, as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste estabelecem padrões semelhantes, ou seja, começam com uma concentração maior de alunos em 1995, diminuem em 1997 e 1999, aumentando novamente em 2001. Neste estágio, o Nordeste é a região cuja concentração foi, ao longo desses anos, a mais alta de todas as regiões.

No estágio *crítico*, de 1995 a 1999, com exceção do Nordeste, os percentuais aumentaram sistematicamente, mas, de 1999 a 2001, diminuíram em todas as regiões. Ainda neste estágio, vale registrar o aumento significativo sofrido pelo Sudeste, quando, em 1999, chega quase a triplicar (21,87%) os valores assumidos em 1995 (6,87%). Aqui, também, o Nordeste apresenta as maiores taxas em relação às outras regiões.

Como já visto anteriormente, o estágio *intermediário* abriga a maioria dos estudantes em Língua Portuguesa. A distribuição é praticamente homogênea para todas as regiões, com uma leve queda de 1999 a 2001.

Quanto ao estágio *adequado*, os valores diminuem entre 1995 a 1999, mas, em 2001, ocorre um moderado aumento em todas as regiões. Neste caso, o Sudeste apresenta uma queda expressiva em 2001. Só para ter uma idéia, a concentração em

1995 era de 26,27% e, em 2001, passa a ser de 13,14%.

Já no estágio *avançado* os percentuais são inexpressivos, e caíram ainda mais ao longo dos anos.

Em Matemática, no estágio *muito crítico*, os percentuais nas Regiões Norte e Nordeste caem de 1995 para 1999, mas em 2001 assumem valores máximos em relação aos anos anteriores. Nesse estágio, as regiões Norte e Nordeste concentram a maior parte dos alunos. No Sudeste, o percentual de 3,16% em 1995 aumenta para 5,78% em 1997, caindo para 4,14% em 1999 e subindo novamente em 2001 para 5,76%.

O estágio *crítico* concentra a maioria dos alunos em Matemática. Mais uma vez, aqui, os maiores percentuais pertencem ao Norte e Nordeste, sendo que no Norte a queda nas taxas é de quase 4 pontos de 1999 para 2001, enquanto que, em todas as regiões, esses percentuais cresceram sistematicamente de 1997 para 2001.

De um modo geral, no estágio *intermediário*, a concentração de alunos diminuiu durante esses anos. Mas o Sul foi a região que manteve os índices mais altos de 1995 a 2001 em relação a todas as outras regiões.

Já o percentual de alunos no estágio *adequado* é visivelmente menor quando comparado aos estágios anteriores. O Sudeste comporta a maior parte dos estudantes neste estágio no período de 1995 a 2001. A Região Norte, por sua vez, apresenta os menores percentuais. Para as demais regiões ocorreu um pequeno aumento nos valores entre 1999 e 2001.

Quanto ao estágio *avançado*, o Sudeste é a região que apresenta a maior concentração de alunos em todos os anos em que as avaliações foram realizadas.

4.2 Rede de ensino

Os Gráficos 3 e 4 mostram as diferenças no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, segundo a rede de ensino. Visivelmente, os melhores resultados estão relacionados às escolas privadas. De 1995 a 2001, a diferença no desempenho médio entre a rede pública e a privada variou em torno de 30 ou 40 pontos em Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à análise das informações por rede, verifica-se na particular, ao longo do tempo, uma maior estabilidade nas médias de desempenho em relação à pública.

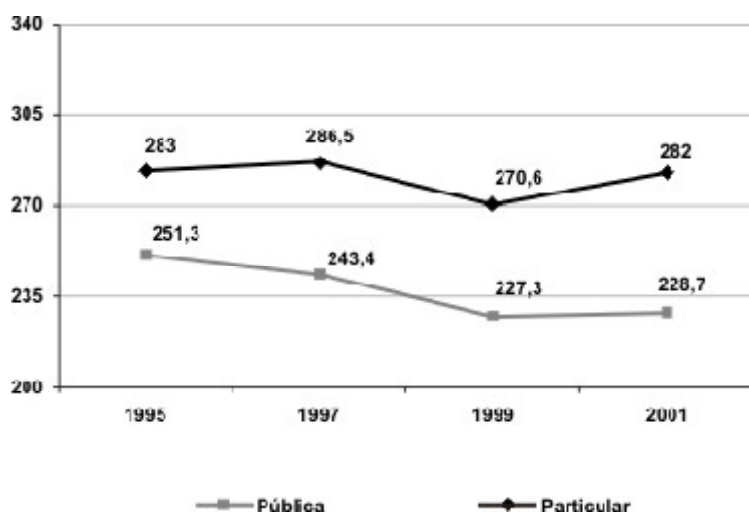


Gráfico 3 – Média de desempenho em Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental, por rede – Brasil – 1995/2001

Fonte: MEC/Inep.

Em 1997, a proficiência média em Língua Portuguesa na rede privada aumentou cerca de 3 pontos em relação a 1995 (Gráfico 3), mas em 1999 a queda na qualidade do ensino reduziu a média cerca de 13 pontos ainda em relação a 1995. Em 2001 a média volta a subir, mas não supera a que havia sido alcançada em 1997. Ou seja, houve uma diminuição

significativa no desempenho dos alunos da 8ª série.

Já em Matemática (Gráfico 4) a queda na média de desempenho na rede privada foi maior no período de 1997 a 1999; em 2001 ela sobe e supera todas as médias dos anos anteriores. Na rede pública, porém, observa-se uma queda contínua na média de desempenho, com uma diferença de 10 pontos entre 1995 e 2001.

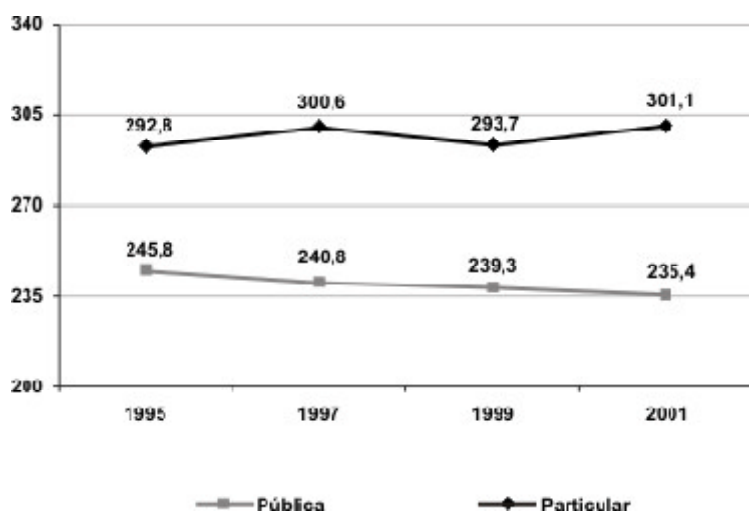


Gráfico 4 – Média de desempenho em Matemática na 8ª série do ensino fundamental, por rede – Brasil – 1995/2001

Fonte: MEC/Inep.

Com base nestes dados, a idéia de que o Brasil oferece um ensino de qualidade aos mais ricos e de péssima qualidade aos mais pobres não é uma verdade inconteste. No que se refere aos resultados de Língua Portuguesa, a média da rede particular se encontra no estágio *intermediário*, do mesmo modo que a rede pública, apesar das diferenças nos escores. Em relação a Matemática, a rede particular alcança apenas o estágio *intermediário* e a rede pública, o estágio *crítico*. Deste modo, é todo o sistema escolar da educação básica que se vê prisioneiro de uma profunda incapacidade para fazer com que os seus alunos alcancem as habilidades previstas para o final de oito anos de estudo.

As diferenças nas médias de desempenho por rede de ensino segundo as

regiões retratam uma forte desigualdade (Tabelas 8 e 9). O desempenho dos alunos de 8ª série da rede particular é bastante superior ao dos que estudam na rede pública, mas, quando essas médias são desagregadas por região, essas diferenças tornam-se ainda maiores. Para a Língua Portuguesa, em 2001, na Região Norte, a diferença entre as médias das escolas públicas para as escolas privadas é de 46,4 pontos; essa diferença aumenta para 53 pontos no Nordeste, para 57 pontos no Sudeste, para 45 pontos no Sul e para 49 pontos no Centro-Oeste.

O desempenho da rede privada em Língua Portuguesa, mesmo nas regiões mais ricas, como o Sudeste e o Sul, não alcançou o estágio *adequado*, permanecendo no *intermediário*.

Tabela 8 – Médias de desempenho em Língua Portuguesa na 8ª série do ensino fundamental – Brasil e regiões – 1995/2001

Brasil/Regiões	1995	1997	1999	2001	
BRASIL	256,1	250,0	232,9	235,2	
	Pública	251,3	243,4	227,3	228,7
	Particular	283,0	286,5	270,6	282,0
NORTE					
	Pública	233,4	237,9	223,2	225,5
	Particular	278,1	268,4	256,4	271,9
NORDESTE					
	Pública	223,7	231,9	218,4	215,0
	Particular	258,5	277,5	256,9	267,9
SUDESTE					
	Pública	262,5	244,5	228,9	232,9
	Particular	294,3	292,0	278,3	290,0
SUL					
	Pública	256,9	254,6	234,9	241,4
	Particular	291,7	293,4	277,3	286,3
CENTRO-OESTE					
	Pública	254,4	248,5	231,3	231,6
	Particular	279,9	288,2	270,4	280,7

Fonte: MEC/Inep.

As diferenças nas médias de desempenho em Matemática entre as redes pública e particular são consideráveis. Na Região Sudeste essa diferença atinge um pouco mais de 70 pontos, seguida do Centro-Oeste (63,5 pontos), Nordeste (62,3 pontos), Sul (52,5 pontos) e Norte (50 pontos),

Isso significa que a maioria dos alunos da rede pública encontra-se no estágio crítico em todas as regiões. Já o desempenho médio da rede particular em Matemática, assim como em Língua Portuguesa, está localizado no estágio intermediário, o que confirma a conclusão, já

apontada anteriormente, de que a questão da qualidade do ensino é um desafio a ser vencido por ambas as redes e por todas as regiões do Brasil.

Tabela 9 – Médias de Desempenho em Matemática na 8ª série do ensino fundamental – Brasil e Regiões – 1995/2001

Brasil/Regiões	1995	1997	1999	2001	
BRASIL		253,2	250,0	246,4	243,4
	Pública	245,8	240,8	239,3	235,4
	Particular	292,8	300,6	293,7	301,1
NORTE					
	Pública	230,5	231,5	230,3	227,8
	Particular	277,2	268,6	265,3	277,9
NORDESTE					
	Pública	223,9	226,7	227,5	221,0
	Particular	264,9	289,8	277,9	283,3
SUDESTE					
	Pública	253,7	243,3	242,3	240,3
	Particular	308,6	308,8	302,7	312,8
SUL					
	Pública	252,8	252,0	249,1	249,6
	Particular	295,2	309,7	303,6	302,1
CENTRO-OESTE					
	Pública	249,0	247,8	242,4	237,5
	Particular	293,1	298,5	295,8	301,0

Fonte: MEC/Inep.

Conclusões

A magnitude dos problemas enfrentados pela educação básica no Brasil juntamente com a extensão e a diversidade do nosso sistema escolar já não suportam propostas e diagnósticos fundados em retóricas normativas, por mais generosas que se apresentem. É nessas circunstâncias que a avaliação do sistema escolar brasileiro ganha toda a sua importância. Além de monitorar a qualidade do sistema, ela também oferece informações valiosas sobre as características dos diferentes contextos escolares e de sua clientela. Com isso, é possível averiguar mais profundamente as fragilidades do sistema educacional, assim como as experiências bem-sucedidas. Quanto mais conhecermos nosso sistema, maiores são as chances de saber para onde ir e como fazer isso acontecer. As avaliações, para que sejam eficazes e efetivas, devem envolver todos os setores direta e indiretamente interessados: desde o professor,

responsável direto na tarefa de ensinar, e o diretor, até os formuladores de políticas públicas. Também a sociedade deve ser envolvida, pois ela tem o direito de saber sobre a eficácia das escolas para as quais enviam seus filhos.

É necessário buscar estratégias que aumentem a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, reduzam as diferenças, sobretudo num país como o Brasil, cuja diversidade regional é imensa e onde as desigualdades sociais são significativas. Somente por meio de uma responsabilidade comum a todos os envolvidos, a avaliação adquire sentido e pode ser, de fato, útil no direcionamento de propostas eficientes para a melhoria da educação pública. Com base nesse princípio, é de suma importância que a avaliação seja entendida como um bem público, e, como tal, poderão ter acesso aos seus resultados não somente os estatísticos, os especialistas, os professores e os políticos, mas, também, o público em geral. Conhecer a realidade educacional brasileira é um direito de todos, e, por isso, a divulgação dos

resultados deve atender a critérios mínimos de inteligibilidade.

O maior desafio ainda é fazer com que o público em geral se aproprie das informações fornecidas pelos sistemas de avaliações. Muitos dados são produzidos, mas poucos são utilizados. O conhecimento dessas informações contribui para a identificação dos problemas mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, os resultados obtidos pelos alunos nos testes de proficiência auxiliam o trabalho do professor, pois oferecem pistas valiosas sobre em que medida o conhecimento testado foi adquirido.

O Brasil criou, com estes objetivos e pressupostos, o seu Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujos dados e informações constituem, hoje, referência para a reflexão acerca dos desafios da educação. Buscando apuro técnico e precisão cada vez maiores, o Saeb 2001, na sua sexta aplicação, submeteu as Matrizes de Referência⁶ a uma revisão a partir de uma nova consulta às unidades da Federação (UF) e seus respectivos professores. Assim, foi possível estabelecer a compatibilidade entre as matrizes curriculares propostas pelo Saeb e o conteúdo do currículo exigido nas escolas estaduais em Língua Portuguesa e Matemática. Esta foi uma maneira de garantir uma medida representativa dos currículos vigentes no Brasil.

O Saeb tem fornecido indicadores importantes para o direcionamento de políticas educacionais que visem à melhoria na qualidade do ensino público. O alvo é a qualidade do ensino e, para tanto, o Saeb precisa ser explorado pedagogicamente. Muitos investimentos já foram feitos em relação ao acesso e à melhoria do fluxo escolar, mas o fato é que a qualidade vem declinando desde 1995.

A primeira conclusão mais importante é que, se antes a educação estava reservada apenas a uma pequena parcela da população brasileira, hoje esse quadro mudou consideravelmente. Ao abrir suas portas a um público até então desconhecido, a escola passou a lidar com um alto grau de heterogeneidade. A democratização do sistema escolar incorporou milhões de crianças e recrutou milhares de professores num curto espaço de tempo. Consequência previsível, a qualidade do sistema educacional brasileiro, que nunca foi boa, declinou ainda mais e transformou-se no principal problema a ser enfrentado pelo

sistema. O desempenho insuficiente dos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática nas duas redes de ensino dramatiza este quadro. Em suma: o desafio contemporâneo da escola brasileira é o da elevação de sua qualidade, reconstruindo a sua eficácia de tal modo que seja capaz de minimizar os efeitos negativos da condição de origem de seus alunos.

A experiência de outros países ajuda a perceber duas coisas: a extensão do desafio e o fato de que ele pode ser vencido. Tratar da qualidade do ensino significa considerar o impacto dos fatores socioeconômicos no aprendizado de nossos alunos, tema largamente considerado na própria reflexão brasileira, o que certamente recomenda uma articulação entre políticas de combate à desigualdade e o sistema escolar. No entanto, é preciso distinguir entre as estratégias amplas de redução da pobreza, da miséria, da desigualdade, e o papel específico que a escola pode desempenhar, considerando os seus objetivos mais concretos. Em contrapartida, se os fatores extra-escolares explicam muito as diferenças de *performance* dos alunos, não podemos encarar a escola como uma instituição que apenas sanciona os efeitos destas macrodeterminações. Neste sentido, torna-se fundamental a consideração, cada vez mais acurada, dos fatores tipicamente escolares e de seu potencial repudicador dos efeitos negativos provenientes da estrutura social.

As grandes explicações que se limitam a associar as desigualdades sociais às diferenças de rendimento dos alunos tenderam sempre a subestimar o efeito dos fatores escolares. Modelos estatísticos⁷ nos permitem articular com maior precisão a influência dos aspectos escolares e socioeconômicos na variação dos índices de eficácia e de equidade nas escolas. O que está sendo sugerido é que, para além da consideração dos fatores socioeconômicos, a escola deve ser também encarada como instituição que possui dinâmicas próprias, que devem ser conhecidas para a redução das determinações externas e o aumento de sua eficácia e/ou qualidade.

Para o sistema de ensino, torna-se cada vez mais importante a precisão e qualidade dos sistemas de avaliação. Esses processos de avaliação, conquista recente de nossa cultura, possibilitam a criação de referências nacionais de qualidade do ensino e mobilizam as escolas para a perseguição de padrões exigentes de formação das nossas crianças e jovens.

⁶ “As Matrizes de Referência do Saeb 2001 retêm o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos [...] Dessa forma, descritores e itens foram selecionados de forma a que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes. [...] Assim compreendidas, as Matrizes de Referência não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas” (Instituto..., 2001).

⁷ Como o caso dos Modelos Hierárquicos Lineares, também conhecidos como Modelos Multinível.

Referências bibliográficas

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, Creso et al. *A eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do Saeb 2001*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

FRANCO, Creso; ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. *Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb 2001 – Novas Perspectivas*. Brasília, 2001.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002*. Brasília, 2003.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, N. Valle; HASENBALG, C. A. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 8-11, 2000.

Abstract

The historical series of the National System for Evaluation of Basic Education (Saeb) includes the period of 1995 to 2001. The proficiency averages have been decreasing throughout Brazil, in each one of the regions and units of the Federation. The main objective of this text is to discuss the aspects correlated to indicators decreasing. Within that intention, it was created a reading scale in Saeb, through the classification of the indicators in five stages, that is: very critical, critical, fair, good and very good. The discussion on the results of the school performance is contextualized, observing some of the aspects that involve the educational process, among them: the student's condition and his/her family structure, the conditions of infrastructure of the schools and the teacher's profile. The context helps to understand performances.

Keywords: evaluation; public politics; National System for Evaluation of Basic Education (Saeb); stages: very critical, critical, fair, good and very good; guidelines of curricular reference; competences; abilities.

Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica*

Ruben Klein

Palavras-chave: fluxo escolar; taxas de transição; censo escolar; indicadores educacionais; educação básica.

Resumo

Traz a lume a correção do modelo de fluxo escolar para o sistema educacional brasileiro. Discute os conceitos e as formas de verificar a consistência do modelo e mostra a utilização equivocada de conceitos educacionais. Tem sido utilizado pelo Inep, desde seu lançamento, em 1994, e subsidiado o cálculo das taxas de transição de fluxo escolar para o Brasil e unidades da Federação.

1. Análise de coorte

Definição 1. Uma coorte é um grupo de pessoas que vivenciam conjuntamente uma série de eventos em um período de tempo. Denomina-se de tamanho de coorte o número de pessoas na coorte.

É necessário especificar a coorte quando mencionada. São apresentados a seguir dois exemplos de coortes.

Exemplo 1. Uma coorte escolar é definida como um grupo de alunos que entram, pela primeira vez, na primeira série de um determinado nível de ensino no mesmo ano escolar e que posteriormente vivenciam os eventos de promoção, repetência, evasão ou graduação, cada um à sua maneira.

Observação: Uma coorte escolar pode ter alunos (novos) de várias idades.

Exemplo 2. Uma coorte de 7 anos em 2001, ou seja, a coorte nascida em 1994, é definida como um conjunto das pessoas que têm 7 anos em 2001 ou que nasceram em 1994.

Observação: É necessário estabelecer uma regra para se falar que uma criança tem 7 anos em 2001. Exemplos de regras são:

a) a criança tem 7 anos em 2001, se completa 7 anos durante o ano de 2001, isto é,

se completa 7 anos entre 1º de janeiro de 2001 e 31 de dezembro de 2001. Ou seja, que nasceu durante o ano de 1994;

b) a criança tem 7 anos em 2001, se tem 7 anos completos em 30 de abril de 2001 (regra do Censo Escolar até 1995). Isto equivale à criança ter feito 7 anos entre 1º de maio de 2000 e 30 de abril de 2001;

c) a criança tem 7 anos em 2001, se completou 7 anos entre 1º de agosto de 2000 e 31 de julho de 2001, isto é, se tem 7 anos completos em 31 de julho de 2001. Esta é a coorte escolar de 7 anos em 2001.

Definição 2. Uma análise de coorte (escolar) é definida como o acompanhamento do fluxo de alunos novos que entram na 1ª série do mesmo ano, até a saída do sistema escolar em consideração.

Para se fazer uma análise de coorte, seria preciso acompanhar todos os alunos novos que entram em um determinado ano. Isso é muito difícil. Uma alternativa seria acompanhar uma amostra. Mas isso também é difícil, pois exige um acompanhamento de todos os alunos na amostra até saírem do sistema escolar por graduação ou evasão. Só para o ensino fundamental, esse acompanhamento levaria provavelmente mais de 15

* Este trabalho, que resultou de pesquisa parcialmente financiada pela Fundação Ford no projeto "Indicadores de Fluxo Escolar e Estudos sobre o Mecanismo da Repetência", foi apresentado preliminarmente (sem o subtítulo) no I Curso de Planejamento e Gestão da Educação Fundamental (MEC/SEF, SAF/Enap e Unesco/IPE, Brasília), em setembro de 1994, e, depois, numa segunda versão, no "Workshop sobre Repetência" (Unicef/IBE-Unesco, Genebra), em fevereiro de 1995. Agradeço ao professor Sergio Costa Ribeiro, grande incentivador para que eu trabalhasse neste assunto e com quem tive inúmeras discussões extremamente úteis para o meu entendimento e para a elaboração deste trabalho, a Telma Suaíden Klein e Sonia Olesko, pelos comentários e pela ajuda na elaboração das suas duas primeiras versões, e, finalmente, ao Inep/MEC, em especial a Carlos Moreno, Vanessa Néspoli e Carolina Pingret de Sousa, pela última revisão técnica desta versão atualizada, o que tornou possível a sua publicação.

anos, hoje em dia. Exige também acompanhar os alunos por suas transferências de escolas, etc. No fundo, exigiria ter um registro escolar individual confiável de cada aluno ao longo de toda a trajetória.

O que acontece com um aluno matriculado, por exemplo, na 3ª série em 2001? Em 2002, esse aluno poderá estar na 4ª série, caso em que “foi promovido”, poderá estar ainda na 3ª série, caso em que “está repetindo” e poderá estar fora do sistema escolar, caso em que “se evadiu”. Se o aluno, que se evadiu, tiver sido aprovado na 3ª série em 2001, ele é um evadido aprovado. Caso contrário, ele é um evadido não-aprovado.

Um aluno matriculado, por exemplo, em 2001, no ano seguinte, pode ter sido promovido, pode estar repetindo ou pode ter se evadido.

2. Pirâmide educacional

Uma tentativa errada de se fazer uma análise de coorte é o uso da pirâmide educacional, que foi muito utilizada anteriormente no País. Suas conclusões erradas produziram políticas educacionais equivocadas, causando um grande mal ao País. Por isto, é importante que a pirâmide educacional não seja mais utilizada para analisar uma coorte.

Definição 3. A pirâmide educacional (Figura 1) consiste numa figura, geralmente em forma de pirâmide, que relaciona as matrículas de séries consecutivas em anos consecutivos. A figura apresenta os percentuais das matrículas das diversas séries em relação à matrícula da primeira série. Uma variante, às vezes utilizada, é usar as matrículas do mesmo ano.

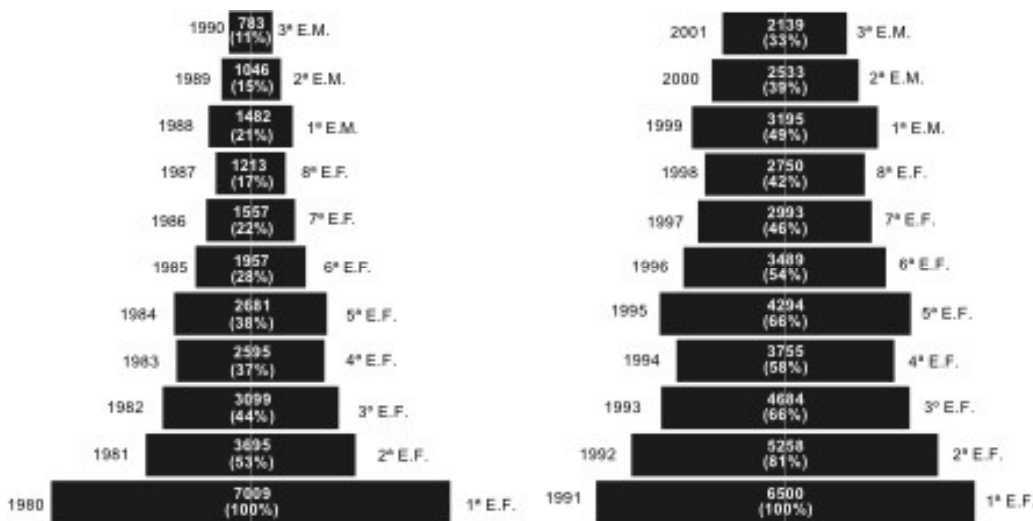


Figura 1 – Pirâmide educacional – 1980/1990 e 1991/2001, com a matrícula Inicial segundo Censos Educacionais, com correções de consistência, em unidade de milhar

Pode-se ver que houve uma evolução das matrículas do período de 1980 a 1989 em relação ao período de 1991 a 2001. No entanto as matrículas das 5ª e 9ª séries continuam maiores que as das 4ª e 8ª séries, o que contradiz o modelo, continuando-se com a impressão equivocada de que nem 60% dos alunos conseguem chegar à 4ª série.

A pirâmide educacional não pode ser usada como uma análise de coorte escolar. Nesta interpretação incorreta, assume-se que todos os alunos são novos

em todas as séries, isto é, todos os alunos na 2ª série foram promovidos da 1ª série, todos os alunos da 3ª série, foram promovidos da 2ª série, e assim sucessivamente. Se isso fosse verdade, poder-se-ia, de fato, fazer uma análise de coorte e dizer, por exemplo (ver Figura 1), que 53% dos alunos novos matriculados na 1ª série atingem a 2ª série em 1981 e os 47% restantes evadem-se (saem do sistema escolar); e que 17% atingem a 8ª série em 1987 e os 83% restantes evadem-se antes de atingir essa série.

Dizer que todos os alunos são novos é equivalente a dizer que não há repetência em todas as séries, mas somente evasão, o que não é verdade. Logo, segundo a definição 2, a pirâmide escolar não parte de uma coorte escolar, nem a acompanha, pois as matrículas de todas as séries, em todos os anos, são constituídas por alunos novos e repetentes.

Em outras palavras, o modelo da pirâmide educacional tem como hipótese básica que não há repetência, mas somente evasão. Como isso não é verdade, não se pode usar a pirâmide educacional.

3. Simulação de uma coorte

Uma maneira aproximada de se fazer a análise de uma coorte escolar é simular o fluxo dessa coorte, por exemplo, de mil alunos novos, que entram na 1ª série, do ensino fundamental (Figura 2). Essa simulação geralmente é feita, supondo-se:

a) não há entrada de outros alunos novos em anos subsequentes;

b) um aluno que se evade não retorna mais ao sistema;

c) as taxas de repetência, promoção, evasão de aprovados e evasão de não-aprovados (ver definições 4 a 7, adiante) para as diversas séries são constantes ao longo dos anos, não dependem da idade do aluno nem do fato de ele ser um aluno novo ou repetente.

Poder-se-ia, ainda, impor um limite ao número de anos que um aluno pode repetir uma determinada série. Isto não é feito, pois não se sabe da existência desse limite no ensino fundamental e médio no Brasil.

As taxas de repetência, promoção, evasão de aprovados e evasão de não-aprovados utilizadas são as estimadas para um determinado ano.

Se houver dados apropriados, poder-se-á estimar as taxas por idade ou por aluno novo/repetente ou mesmo por idade e aluno novo/repetente, o que permitirá uma simulação mais próxima da realidade. Deve-se ter cuidado na especificação “aluno novo” e “aluno repetente”. Isso será tratado mais tarde.

Definição 4. A taxa de repetência na série k no ano t é a proporção dos alunos

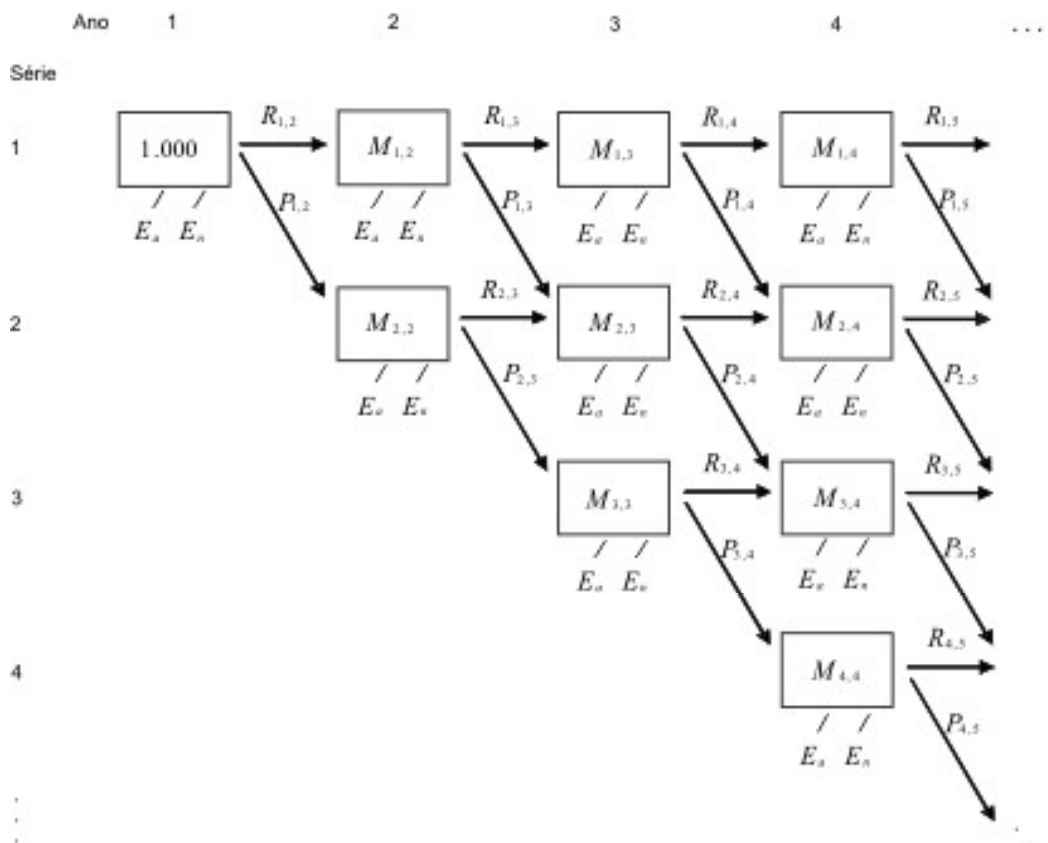


Figura 2 – Diagrama de fluxo escolar

matriculados (matrícula total, ver definição 8) na série k no ano t que vão repetir a série k no ano $t+1$.

Definição 5. A taxa de promoção da série k no ano t é a proporção de alunos matriculados (matrícula total, ver definição 8) na série k no ano t que vão se matricular na série $k+1$ no ano $t+1$.

Definição 6. A taxa de evasão de aprovados na série k no ano t é a proporção de alunos matriculados (matrícula total, ver definição 8) na série k no ano t que foram aprovados e não se matricularam no ano $t+1$.

Definição 7. A taxa de evasão de não-aprovados na série k no ano t é a proporção de alunos matriculados (matrícula total, ver definição 8) na série k no ano t que não foram aprovados e não se matricularam no ano $t+1$.

Nas seções sobre o Modelo de Fluxo, será mostrado como estimar essas taxas.

4. Indicadores derivados

Na Tabela 1, a seguir, exibe-se um exemplo de simulação, para o Brasil, com as taxas estimadas para o ano de 2001. Pode-se calcular, a partir da simulação:

1) taxa de acesso à série k = proporção de alunos que têm acesso à série k ;

2) taxa de conclusão da série k = proporção de alunos que concluem a série k ;

3) taxa de graduação do ensino fundamental = proporção de alunos que se graduam no ensino fundamental = proporção de alunos que concluem a oitava série;

4) número de matrículas utilizadas em cada série;

5) número total de matrículas utilizadas pela coorte;

6) número médio de anos freqüentados pelos alunos da coorte = $[(\text{número de alunos que freqüentam somente 1 ano}) \times 1 + (\text{número de alunos que freqüentam somente 2 anos}) \times 2 + (\text{número de alunos que freqüentam somente 3 anos}) \times 3 + \dots] / (\text{número total de alunos}) = (\text{número total de matrículas utilizadas pela coorte}) / 1.000$;

7) número médio de anos freqüentados pelos graduados = $[(\text{número de alunos que se graduam em 8 anos}) \times 8 + (\text{número de alunos que se graduam em 9 anos}) \times 9 + \dots] / (\text{número total de graduados})$;

8) número médio de anos freqüentados pelos evadidos aprovados = $[(\text{número de$

alunos evadidos aprovados após 1 ano) $\times 1 + (\text{número de alunos evadidos aprovados após 2 anos}) \times 2 + \dots] / (\text{número total de evadidos aprovados})$;

9) número médio de anos freqüentados pelos evadidos não-aprovados = $[(\text{número de alunos evadidos não-aprovados após 1 ano}) \times 1 + (\text{número de alunos evadidos não-aprovados após 2 anos}) \times 2 + \dots] / (\text{número total de evadidos não-aprovados})$;

10) número médio de anos freqüentados pelos evadidos = $[(\text{número de alunos evadidos após 1 ano}) \times 1 + (\text{número de alunos evadidos após 2 anos}) \times 2 + \dots] / (\text{número total de evadidos}) = \text{número médio de anos freqüentados pelos evadidos aprovados} + \text{número médio de anos freqüentados pelos evadidos não-aprovados}$;

11) número de anos de instrução por graduado = $(\text{número total de matrículas utilizadas pela coorte}) / (\text{número de graduados})$.

5. Modelo de fluxo para um sistema fechado

Definição 8. Matrícula total na série k no ano t é a matrícula de todos os alunos admitidos durante o ano t na série k .

Definição 9. Matrícula inicial é a matrícula verificada 30 dias após o início do ano letivo (definição do Censo Escolar até 1995; a partir de 1996, foi instituído o Dia Nacional do Censo Escolar – a última quarta-feira do mês de março, data de referência para a declaração da matrícula inicial).

Inicialmente, será considerado o modelo de fluxo para um sistema fechado, isto é, para um sistema em que um aluno admitido em uma escola após a data em que se verifica a matrícula inicial é um aluno transferido do próprio sistema, de modo que esse aluno já foi contado na matrícula inicial de todo o sistema.

Em um sistema fechado, a matrícula total é igual à matrícula inicial.

Definição 10. Matrícula final é a soma dos aprovados e reprovados.

Observação: Este conceito de matrícula final foi muito utilizado no Brasil e favoreceu uma definição errada de taxa de aprovação (ver observação após definição 13). Recomenda-se que o seu uso seja abandonado.

Definição 11. Um aluno afastado por abandono é qualquer aluno que não foi considerado aprovado ou reprovado. Logo, em um sistema fechado, o número deles é a

Tabela 1 – Simulação de fluxo de alunos utilizando-se as taxas corrigidas de repetência, promoção e evasão no ano de 2001 – Brasil

Série	Ano										Par série														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Matrícula	Acesso	Evadidos Aprovados	Evadidos Não-Aprovados	Evadidos Total
1ª	1.032	918	402	33	1	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.439	1.032	8	8	16
2ª	0	671	349	138	50	17	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.233	986	31	11	42
3ª	0	0	812	335	155	101	36	9	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.335	842	20	12	32
4ª	0	0	0	407	335	176	76	29	11	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.039	901	49	12	61
5ª	0	0	0	0	0	333	321	222	117	52	22	8	3	1	0	0	0	0	0	0	1.411	827	44	50	94
6ª	0	0	0	0	0	225	277	201	142	54	24	10	4	1	0	0	0	0	0	0	908	763	53	28	81
7ª	0	0	0	0	0	0	103	207	181	117	61	29	12	5	2	0	0	0	0	0	522	322	8	53	61
8ª	0	0	0	0	0	0	0	131	201	175	114	63	30	13	6	2	0	0	0	0	735	636	95	7	102
9ª	0	0	0	0	0	0	0	0	83	171	171	137	73	42	20	13	4	1	0	0	712	303	26	38	64
10ª	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60	116	125	98	63	36	18	9	4	1	0	530	453	21	17	38
11ª	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	85	108	80	50	35	18	8	4	1	422	418	0	14	14
Matrículas	1.000	990	963	931	889	839	781	726	665	604	543	452	332	214	124	65	31	14	5	1	10.169		354	239	593
Quêntos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	409				
Evadidos Aprovados	5	19	19	30	33	36	31	38	41	35	28	18	11	6	3	1	0	0	0	0	354				
Evadidos Não-Aprovados	3	0	13	13	19	20	20	22	25	34	42	49	49	41	31	18	8	4	1	0	222				
Evadidos total	10	28	32	42	49	56	54	58	63	61	52	37	24	14	8	4	1	0	0	0	593				

Número de alunos e nos de ingresso por períodos = 22,533

Número médio de anos por período =

Total	10,2	Quêntos	12,0	Evadidos	7,8	Ev. Matr. Aprove.	8,6	Ev. Total	7,8
-------	------	---------	------	----------	-----	-------------------	-----	-----------	-----

diferença entre a matrícula inicial e a matrícula final.

Um aluno matriculado na escola no fim do ano letivo será considerado aprovado, reprovado ou afastado por abandono (Figura 3). Portanto, um aluno não-aprovado é um aluno que foi considerado reprovado ou afastado por abandono.

No ano seguinte:

a) um aluno reprovado ou repete a série, sendo, portanto, um repetente reprovado,

ou evade-se do sistema, sendo, portanto, um evadido reprovado;

b) um aluno afastado por abandono ou repete a série, sendo, portanto, um repetente por ter se afastado por abandono ou evade-se do sistema, sendo, portanto, um evadido por ter se afastado por abandono;

c) um aluno aprovado ou é promovido à série seguinte ou evade-se do sistema, sendo, portanto, um evadido aprovado, ou repete a série, sendo, portanto, um repetente aprovado.



Figura 3 – Modelo de fluxo

Tem-se, portanto, três formas de repetência: por reprovação, por afastamento/por abandono e a repetência apesar da aprovação.

O sistema educacional e o Censo Escolar até 1993, inclusive, definiam como repetentes somente os alunos que tornavam a freqüentar a mesma série por terem sido reprovados por avaliação ou freqüência. Portanto, só consideravam uma parte dos repetentes.

Esse erro conceitual era a causa dos erros das estatísticas oficiais, quando se utiliza o Modelo de Fluxo a ser apresentado.

O questionário do Censo Escolar de 1994 já corrigiu esse erro conceitual e pergunta explicitamente o número de repetentes de cada uma das três formas.

Neste trabalho, é apresentado um modelo de ficha de matrícula escolar (Anexo 4) com as informações mínimas necessárias para que o questionário do Censo Escolar possa ser respondido sem problemas e que, também, permita fazer tabelas de

fluxo da escola, da rede, do município, etc. Uma primeira versão dessa ficha foi aprovada pelo Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed), em 1993.

A Figura 4, a seguir, apresenta um modelo de fluxo em forma de tabela. Na última coluna é apresentada a matrícula total (que, em um sistema fechado, coincide com a inicial) das diversas séries no ano t (por exemplo, 2001). Na linha correspondente à série k , a matrícula dessa série é decomposta em quatro parcelas, a saber:

a) o número de alunos que estão repetindo esta série no ano $t+1$ (2002 no nosso exemplo), $R_{k,t+1}$;

b) o número de alunos que foram promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$, $P_{k,t+1}$;

c) o número de alunos que se evadiram após serem aprovados na série k , $E_{k,t,a}$;

d) o número de alunos que se evadiram sem terem sido aprovados na série k , $E_{k,t,n}$.

Série no	Série no ano (t+1)											(E)	Soma
ano 1	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	E _t	E _t	M _t
1º	R _{1,1}	R _{1,2}											M ₁
2º	R _{2,1}	R _{2,2}	R _{2,3}										M ₂
3º		R _{3,2}	R _{3,3}	R _{3,4}									M ₃
4º			R _{4,3}	R _{4,4}	R _{4,5}								M ₄
5º				R _{5,4}	R _{5,5}	R _{5,6}							M ₅
6º					R _{6,5}	R _{6,6}	R _{6,7}						M ₆
7º						R _{7,6}	R _{7,7}	R _{7,8}					M ₇
8º							R _{8,7}	R _{8,8}	R _{8,9}				M ₈
9º								R _{9,8}	R _{9,9}	R _{9,10}			M ₉
10º									R _{10,9}	R _{10,10}	R _{10,11}		M ₁₀
11º										R _{11,10}	R _{11,11}	R _{11,12}	M ₁₁
M ₁₂													M ₁₂
F _{1,1}	F _{1,2}	F _{1,3}	F _{1,4}	F _{1,5}	F _{1,6}	F _{1,7}	F _{1,8}	F _{1,9}	F _{1,10}	F _{1,11}	F _{1,12}		
S _{1,1}	S _{1,2}	S _{1,3}	S _{1,4}	S _{1,5}	S _{1,6}	S _{1,7}	S _{1,8}	S _{1,9}	S _{1,10}	S _{1,11}	S _{1,12}		

$R_{t,j}$ = nº de ingressos no ano t no ano $j+1$.
 $F_{t,j}$ = nº de ingressos provenientes do ano de admissão no colégio t no ano $j+1$.
 $S_{t,j}$ = nº de matriculas no colégio t no ano $j+1$.
 $M_{t,j}$ = nº de promoveidos do colégio t no ano $j+1$.
 $R_{t,t}$ = nº de expulsões no colégio t no ano $t+1$.
 $F_{t,t}$ = nº de desistências no colégio t no ano $t+1$.
 $S_{t,t}$ = nº de evasões do colégio t no ano $t+1$.
 $M_{t,t}$ = nº de desistências no colégio t no ano $t+1$.

Figura 4 – Modelo de fluxo na forma de tabela

Em geral, as parcelas c e d são somadas, apresentando-se somente o número de alunos evadidos na série k , $E_{k,t}$.

Na coluna referente à série 1 do ano $t+1$ (2002, no exemplo), apresentam-se, de cima para baixo, o número de alunos repetentes na série 1 no ano $t+1$, o número de alunos novos (que estão entrando pela primeira vez no sistema considerado, no nosso caso, o ensino fundamental) na série 1 no ano $t+1$, o número de alunos que estão retornando à escola após, pelo menos, um ano de ausência na série 1 no ano $t+1$ e, finalmente, a matrícula inicial na série 1 no ano $t+1$.

Na coluna referente à série $k+1$ do ano $t+1$ (2002, no exemplo), apresentam-se, de cima para baixo, o número de alunos promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$, o número de alunos repetentes na série $k+1$ no ano $t+1$, o número de alunos provenientes de fora do sistema na série $k+1$ no ano $t+1$ e, finalmente, a matrícula inicial dessa série.

Esses alunos provenientes de fora do sistema podem ser alunos vindos, por exemplo, de outro país, de outra região, alunos que estão retornando ao sistema escolar depois de passar, pelo menos, o ano anterior fora do sistema (esses podem ser separados entre os que vão cursar a série pela primeira vez e os que a estão repetindo) alunos que vêm de outro sistema escolar, como do sistema supletivo para o sistema regular de ensino (ocorrência comum na primeira série do ensino médio).

Até recentemente não havia dados sobre esses alunos provenientes de fora do sistema. Supunha-se que o número fosse desprezível e ignorava-se. No entanto, na 1ª série do ensino médio, esse número é considerável. A partir de 1994 o questionário do Censo Escolar passou a coletar essas informações. A ficha de matrícula proposta, anexa, registra estes dados.

Observação 1: Todos os termos na tabela de fluxo são não-negativos, isto é, são maiores que ou iguais a zero.

Observação 2: Considera-se a matrícula total para o ano t e a matrícula inicial para o ano $t+1$. O motivo é que, dessa forma, pode-se analisar o fluxo dos alunos logo após a obtenção das matrículas iniciais no ano $t+1$. Supõe-se que a quase totalidade dos alunos admitidos após a época da matrícula inicial são alunos transferidos no meio do ano.

6. Estimação dos termos da tabela de fluxo utilizando-se o Censo Escolar

O Censo Escolar do ano $t+1$ nos fornece as matrículas iniciais de todos os alunos, de repetentes (e dos alunos provenientes de fora do sistema, a partir de 1994) para as diversas séries no ano $t+1$ e o número de aprovados e reprovados, por série, no ano t .

As Tabelas 3.2 a 3.7 do Anexo 3 apresentam, pela ordem, a matrícula inicial, a matrícula inicial de repetentes, a matrícula inicial de novos, o número de aprovados, o número de reprovados e o número de afastados por abandono, ao longo das décadas de 80 e 90, obtidos dos Censos Escolares. A matrícula de novos e o número de afastados por abandono foram obtidos por diferença, como explicado no texto. Os dados referentes ao Censo de 1983 foram imputados pelas médias dos anos anteriores e posteriores. A matrícula dos não-seriados (ciclo básico de alfabetização) em Minas Gerais, a partir de 1985, foi distribuída entre a 1ª e a 2ª série, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Finalmente, os dados sobre não-seriados do Distrito Federal foram distribuídos segundo as mesmas proporções de Minas Gerais.

Os dados de 2000 em diante não incluem o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos como a classe de alfabetização (CA) e o 1º ano do ciclo com duração de 3 anos destinados a crianças de 6 a 8 anos, que substitui as duas primeiras séries do ensino fundamental.

Até o ano de 1993, o Censo perguntava somente o número de repetentes reprovados, sub-registrando, portanto, o número de repetentes. Não coletava informações sobre alunos provenientes de fora do sistema. Os promovidos e os novos da primeira série eram calculados pela diferença entre a matrícula no ano $t+1$ e o número de repetentes no mesmo ano, sendo, portanto, superestimados. Conseqüentemente, todas as estatísticas baseadas nesses números estavam erradas.

A partir de 1994 o questionário do Censo Escolar passa a perguntar corretamente o número de repetentes reprovados, o de repetentes afastados por abandono, o de repetentes apesar de aprovados e o número

de alunos provenientes de fora do sistema. Portanto, têm-se:

1) número de repetentes na série k no ano $t+1$ = (número de repetentes reprovados na série k no ano $t+1$) + (número de repetentes afastados por abandono na série k no ano $t+1$) + (número de repetentes apesar de aprovados na série k no ano $t+1$);

2) número de alunos novos na série 1 no ano $t+1$ = (matrícula inicial na série 1 no ano $t+1$) – (número de repetentes na série 1 no ano $t+1$) – (número de alunos que retornam ao sistema na série 1 no ano $t+1$);

3) número de alunos promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$ = (matrícula inicial na série $k+1$ no ano $t+1$) – (número de repetentes na série $k+1$ no ano $t+1$) – (número de alunos provenientes de fora do sistema na série $k+1$ no ano $t+1$);

4) número de aprovados corrigido na série k no ano t = (número de aprovados na série k no ano t) – (número de repetentes aprovados na série k no ano $t+1$);

5) número de evadidos aprovados na série k no ano t = (número de aprovados corrigido na série k no ano t) – (número de promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$);

6) número de evadidos não-aprovados na série k no ano t = (matrícula inicial na série k no ano t) – (número de repetentes na série k no ano $t+1$) – (número de promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$) – (número de evadidos aprovados na série k no ano t) = (número de não-aprovados) – (número de repetentes não-aprovados);

7) número de evadidos reprovados na série k no ano t = (número de reprovados) – (número de repetentes reprovados);

8) número de evadidos afastados por abandono na série k no ano t = (número de afastados por abandono) – (número de repetentes afastados por abandono).

As taxas de repetência, promoção, evasão de aprovados e evasão de não-aprovados na série k no ano t são calculadas utilizando-se somente os termos na linha k da tabela de fluxo, da seguinte maneira:

1) taxa de repetência na série k no ano t = (número de repetentes na série k no ano $t+1$) / (matrícula total na série k no ano t);

2) taxa de promoção da série k para a série $k+1$ no ano t = (número de promovidos da série k para a série $k+1$ no ano $t+1$) / (matrícula total na série k no ano t);

3) taxa de evasão de aprovados na série k no ano t = (número de evadidos aprovados na série k no ano t) / (matrícula total na série k no ano t);

4) taxa de evasão de não-aprovados na série k no ano t = (número de evadidos não-aprovados na série k no ano t) / (matrícula total na série k no ano t).

O Censo Escolar do ano $t+1$ registra também o número de afastados por abandono e de transferidos, mas não registra o número de admitidos após a matrícula inicial (essa informação passou a ser coletada a partir de 1996). Em um sistema fechado, se tivéssemos esse número, poder-se-ia subtraí-lo do número de transferidos para ter o número de alunos que pediram transferência, mas não se rematricularam no sistema no mesmo ano, e que deveriam ser contados como afastados por abandono.

De fato, num sistema fechado, dever-se-ia ter a igualdade:

Matrícula inicial = matrícula final + afastados por abandono.

Mas, na verdade, encontra-se o seguinte:

Matrícula inicial > matrícula final + afastados por abandono.

O que está faltando são justamente os alunos classificados como transferidos em vez de afastados por abandono, por falta de informação. É por isto que se calcula o número de afastados por abandono como:

número de afastados por abandono = matrícula inicial – matrícula final

7. Modelo de fluxo para um sistema aberto

7.1. Caso de uma escola

Para uma escola, a matrícula no ano t a ser considerada (última coluna da tabela de fluxo – ver Figura 4) é a matrícula total na escola, isto é, a matrícula inicial mais os alunos admitidos durante o ano:

matrícula total na série k no ano t = (matrícula inicial na série k no ano t) + (número de alunos admitidos na série k durante o ano t).

Nesse caso, deve-se acrescentar uma coluna entre a coluna dos evadidos não-aprovados e a da matrícula no ano t , para registrar as transferências durante o ano t . Não há como saber se esses alunos transferidos efetivamente se rematricularam em outra escola ou não, no mesmo ano.

Além das taxas acima descritas, calculadas em relação à matrícula, pode-se adicionar a taxa de transferência definida a seguir (ressalte-se que é possível que alguns registrados como transferidos são na verdade afastados por abandono):

taxa de transferência da série k no ano $t = (\text{número de alunos transferidos da série } k \text{ no ano } t) / (\text{matrícula na série } k \text{ no ano } t)$

7.2. Caso de um sistema aberto com duas ou mais escolas

Exemplos de tais sistemas são a rede pública estadual, a rede pública municipal e a rede particular.

Nesse caso, tem-se que separar, entre os alunos admitidos após a data de verificação da matrícula inicial, os alunos provenientes de fora do sistema dos oriundos de escolas do próprio sistema.

A matrícula total é calculada da seguinte maneira:

matrícula total da série k no ano $t = (\text{matrícula inicial na série } k \text{ no ano } t) + (\text{número de alunos admitidos provenientes de fora do sistema na série } k \text{ durante o ano } t)$.

O número efetivo de transferências do sistema passa a ser:

número de transferidos da série k no ano $t = (\text{soma do número de transferidos da série } k \text{ no ano } t \text{ de todas as escolas do sistema}) - (\text{número de alunos admitidos, após a matrícula inicial, na série } k \text{ durante o ano } t, \text{ provenientes do próprio sistema})$

Observação: No caso de um sistema aberto, é mais apropriado utilizar-se a expressão “saída do sistema” em vez de evasão, pois esta é caracterizada pela saída do aluno de todo o sistema escolar e não somente de uma parte, como no caso do sistema aberto. Por exemplo, o aluno sai da rede municipal, mas não se evade, pois entra na rede estadual.

8. Análise de consistência do modelo de fluxo

Como os Censos Escolares até 1993, inclusive, não dão nenhuma informação sobre alunos provenientes de outro sistema escolar ou que estão retornando à escola após pelo menos um ano de ausência, a análise é feita considerando-se esses termos como nulos (ou desprezíveis).

Todos os termos no modelo de fluxo são não-negativos. Logo, se na estimação de termos, como a dos evadidos aprovados ou não-aprovados, aparecer algum negativo, há problema com a estimação dos outros termos.

O erro conceitual na definição de repetente, que considera somente os repetentes reprovados, leva a um sub-registro dos repetentes e, conseqüentemente, a uma superestimação dos promovidos ou novos nas diversas séries. Como conseqüência, tem-se um número de promovidos da série k para a série $k+1$ usualmente maior que os aprovados na série k , dando um número negativo de evadidos aprovados – um óbvio absurdo. Na Tabela 3.8 (Anexo 3) estão apresentados os evadidos aprovados, calculados mediante o uso direto dos dados obtidos nos Censos Escolares. Pode-se observar ali os valores negativos obtidos.

A tabela de fluxo usual não considerava o evadido aprovado, e, portanto, o analista deixava de observar essa inconsistência.

Na 1ª série tem-se o argumento da possibilidade demográfica. Esse argumento expressa o fato de que, em um sistema razoavelmente estável, o número de alunos novos na 1ª série não pode superar o tamanho da coorte da idade modal, no caso, a coorte de 7 anos. A Tabela 3.9 do Anexo 3 nos dá a coorte de 7 anos ao longo da década, e a Tabela 3.10 apresenta a razão entre os novos não-corrigidos e a coorte de 7 anos. Os valores muito acima de 1 mostram que o número de alunos novos não-corrigido viola o argumento da possibilidade demográfica. Somente em um momento de intervenção no sistema pode haver uma entrada de alunos novos maior que a coorte modal. Depois o sistema volta à normalidade.

Esse argumento da possibilidade demográfica é conhecido na literatura. Pode-se citar: Teixeira de Freitas (1947, 1989), Schiefelbein (1975), Ribeiro e Fletcher (1987), Thonstad (1980, p. 34) e Cuadra (1989). Além dessas referências, pode-se citar Klein e Ribeiro (1991), que apresentam três novos argumentos.

9. Estimação das diversas taxas e intervalos com dados dos Censos Escolares

Observação: Serão utilizados somente os dados sobre matrículas, aprovados e números de alunos provenientes de fora do sistema coletados nos Censos Escolares.

Definição 12. O número de não-aprovados na série k no ano t ($NAPR_{k,t}$) é definido como a soma do número de reprovados e de afastados por abandono na série k no ano t . Em um sistema fechado,

$$NAPR_{k,t} = M_{k,t} - APR_{k,t}$$

e o número de não-aprovados é baseado em números confiáveis.

Lembra-se aqui que o Censo Escolar até 1993, inclusive, não registra o número de alunos que retornam ao sistema após passarem pelo menos um ano fora da escola ou alunos que vêm de outro sistema, como o supletivo (esse número será denotado na série k no ano t por $F_{k,t}$). Supondo que esse número seja, em geral, pequeno, podendo ser desprezado, chama-se a atenção para a 1ª série do ensino médio, onde ele não pode ser desprezado.

Se não houver repetência de aprovados, o número de não-aprovados é o número de repetentes máximo possível (RM), que corresponde ao retorno de todos os não-aprovados, o que equivale a uma evasão de não-aprovados nula. Subtraindo da matrícula, levando em conta os alunos provenientes de fora do sistema, tem-se o número de promovidos mínimo possível (Pm). Isto é:

$$RM_{k,t+1} = NAPR_{k,t}$$

$$Pm_{k,t+1} = \text{máximo} (M_{k,t+1} - F_{k,t+1} - RM_{k,t+p} \ 0),$$

pois $Pm_{k,t+1}$ não pode ser negativo. Se $Pm_{k,t+1} = 0$, corrige-se o número máximo possível de repetentes para $RMC_{k,t+1} = M_{k,t+1} - F_{k,t+1}$.

Na 1ª série, em geral, o número de repetentes aprovados é considerável e não pode ser ignorado. Nas outras séries, esse número deve ser pequeno e pode-se ignorá-lo sem grande perda.

Na 1ª série, pode-se tomar o tamanho da coorte de 7 anos como referencial para o número de novos máximo possível.

Subtraindo da matrícula, tem-se o número de repetentes mínimo possível (Rm) de referência. Isto é:

$$Rm_{1,t+1} = M_{1,t+1} - CO7_{t+1}$$

Observação: Para o País, para um Estado e talvez para um município, tem-se condições de estimar o tamanho da coorte pelo Censo Demográfico ou pelas Pnad's. Se o sistema escolar em consideração for a rede pública de um estado, tem-se que estimar a parcela da coorte ingressa na rede pública.

Para as demais séries, supondo que todos os aprovados corrigidos são promovidos dentro do sistema, isto é, matriculam-se na série seguinte em uma escola do sistema (equivalente à evasão de aprovados ser nula), tem-se o número de promovidos máximo possível (PM). Subtraindo da matrícula, levando em conta os alunos provenientes de fora do sistema, tem-se o número de promovidos mínimo possível (Pm). Isto é:

$$PM_{k,t+1} = APRC_{k,t}$$

$$Pm_{k,t+1} = \text{máximo} (M_{k,t+1} - F_{k,t+1} - RM_{k,t+p} \ 0),$$

pois $Pm_{k,t+1}$ não pode ser negativo. Se $Pm_{k,t+1} = 0$, corrige-se o número máximo possível de repetentes para

$$RMC_{k,t+1} = M_{k,t+1} - F_{k,t+p}$$

Daqui em diante supor-se-á que $RM_{k,t+1}$, $RMC_{k,t+1}$ e $PM_{k,t+1} = PMC_{k,t+p}$. Caso isto não seja verdade, as diferenças $RM_{k,t+1} - RMC_{k,t+1}$ e $PM_{k,t+1} - PMC_{k,t+p}$ deverão ser acrescentadas, respectivamente, aos evadidos não-aprovados na série k e aos evadidos aprovados na série k .

Supondo-se que já se tenham os aprovados corrigidos na 1ª série, têm-se, então, a partir da 2ª série, os números de repetentes e promovidos máximo e mínimo possíveis. Portanto, se conhecem os intervalos onde os números de repetentes e promovidos têm que estar, e são, por conseguinte, médias ponderadas dos extremos dos intervalos. Tem-se então, para cada série k e ano t , um número real $p_{k,t+1}$ tal que $0 \leq p_{k,t+1} \leq 1$ e:

$$R_{k,t+1} = p_{k,t+1} \times RM_{k,t+1} + (1 - p_{k,t+1}) \times Rm_{k,t+1}$$

$$R_{k,t+1} = Rm_{k,t+1} + p_{k,t+1} \times (RM_{k,t+1} - Rm_{k,t+1})$$

$$R_{k,t+1} = Rm_{k,t+1} + p_{k,t+1} \times D_{k,t+1}$$

e

$$P_{k,t+1} = (1 - p_{k,t+1}) \times PM_{k,t+1} = p_{k,t+1} \times Pm_{k,t+1}$$

$$P_{k,t+1} = PM_{k,t+1} - p_{k,t+1} \times (PM_{k,t+1} - Pm_{k,t+1})$$

$$P_{k,t+1} = PM_{k,t+1} - p_{k,t+1} \times D_{k,t+1}$$

Observa-se que:

1)os tamanhos dos intervalos são iguais, isto é, para $k = 2, \dots, 8$, $D_{k,t+1} = PM_{k,t+1} - Pm_{k,t+1} = RM_{k,t+1} - Rm_{k,t+1}$. Estes valores são bem determinados, pois só dependem de quantidades conhecidas, como as matrículas, os aprovados e os números de alunos provenientes de fora.

2)número de evadidos não-aprovados na série k no ano t = (número de repetentes máximo possível na série k no ano $t+1$) - (número de repetentes na série k no ano $t+1$) = (número de promovidos na série k no ano $t+1$) - (número de promovidos mínimo possível na série k no ano $t+1$). Isto é, para $k = 2, \dots, 8$:

$$E_{k,t,n} = RM_{k,t+1} - R_{k,t+1} = P_{k,t+1} - Pm_{k,t+1}$$

Logo,

$$E_{k,t,n} = RM_{k,t+1} - (p_{k,t+1} \times RM_{k,t+1} + (1 - p_{k,t+1}) \times Rm_{k,t+1})$$

$$E_{k,t,n} = (1 - p_{k,t+1}) \times (RM_{k,t+1} - Rm_{k,t+1})$$

$$E_{k,t,n} = (1 - p_{k,t+1}) \times D_{k,t+1}$$

e

$$0 < E_{k,t,n} < D_{k,t+1}$$

3)número de evadidos aprovados na série k no ano t = (número de promovidos máximo possível na série $k+1$ no ano $t+1$) - (número de promovidos na série $k+1$ no ano $t+1$) = (número de repetentes na série $k+1$ no ano $t+1$) - (número de repetentes mínimo possível na série $k+1$ no ano $t+1$). Isto é, para $k = 1, \dots, 7$:

$$E_{k,t,a} = PM_{k+1,t+1} - P_{k+1,t+1} = R_{k+1,t+1} - Rm_{k+1,t+1}$$

Logo,

$$E_{k,t,a} = PM_{k+1,t+1} - [(1 - p_{k+1,t+1}) \times PM_{k+1,t+1} + p_{k+1,t+1} \times Pm_{k+1,t+1}]$$

$$E_{k,t,a} = p_{k+1,t+1} \times (PM_{k+1,t+1} - Pm_{k+1,t+1})$$

$$E_{k,t,a} = p_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1}$$

e

$$0 < E_{k,t,a} < D_{k+1,t+1}$$

Se $k = 8$, tem-se que $E_{8,t,a} = 0$ (considera-se aqui somente o ensino fundamental; caso se considere conjuntamente o ensino médio, deve-se proceder como anteriormente).

4) $D_{k,t+1} = E_{k,t,n} + E_{k-1,t,a}$, isto é, a soma dos evadidos não-aprovados da série k com os evadidos aprovados da série $k-1$ é igual à diferença entre o número máximo possível de repetentes (promovidos) e o número mínimo possível de repetentes (promovidos). Logo este é um valor bem determinado.

Somando-se ao longo de todas as séries ($E_{0,t,a} = 0$), verifica-se que o número total de evadidos é bem determinado.

Como se verá adiante, devido à existência dos repetentes aprovados, far-se-á hipóteses para a determinação de $E_{1,t,n}$, $E_{1,t,a}$ e $E_{2,t,a}$.

5)O número de evadidos total é igual à soma dos números de evadidos aprovados e não aprovados, isto é, para $k = 2, \dots, 7$:

$$E_{k,t} = E_{k,t,a} + E_{k,t,n} = p_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} + (1 - p_{k,t+1}) \times D_{k,t+1}$$

$$E_{k,t} = D_{k,t+1} + (p_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} - p_{k,t+1} \times D_{k,t+1})$$

$$E_{k,t} < D_{k+1,t+1} < D_{k,t+1}$$

Para $k = 8$, tem-se:

$$E_{8,t} = E_{8,t,n} - (1 - p_{8,t+1}) \times D_{8,t+1}$$

Se for possível estimar ou supor valores máximos e mínimos ($pM_{k,t+1}$ e $pm_{k,t+1}$ respectivamente) para $pm_{k,t+1}$, pode-se obter intervalos menores. Os intervalos para os números de repetentes, promovidos, evadidos aprovados e evadidos não-aprovados são obtidos de maneira análoga. O intervalo para números de evadidos é o seguinte:

$$pm_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} + (1 - pM_{k,t+1}) \times D_{k,t+1} < E_{k,t} < pM_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} + (1 - pm_{k,t+1}) \times D_{k,t+1}$$

O comprimento do intervalo é:

$$(pM_{k+1,t+1} - pm_{k+1,t+1}) \times D_{k+1,t+1} + (pM_{k,t+1} - pm_{k,t+1}) \times D_{k,t+1}$$

A estimativa dos números de repetentes, promovidos e evadidos (equivalentemente das respectivas taxas) resume-se

portanto à estimativa dos valores $p_{k,t+1}$. Na falta de mais informações tem-se que fazer suposições e/ou usar um julgamento subjetivo.

Algumas informações úteis são:

1) a proporção ($pnapr_{k,t+1}$) de não-aprovados na série k que retorna no ano $t+1$, ou seja:

$$pnapr_{k,t+1} = R_{k,t+1} / NAPR_{k,t}$$

$$pnapr_{k,t+1} = (p_{k,t+1} \times RM_{k,t+1} + (1 - p_{k,t+1}) \times Rm_{k,t+1}) / NAPR_{k,t}$$

2) a proporção ($papr_{k,t+1}$) de aprovados na série k que retorna à série $k+1$ no ano $t+1$, ou seja:

$$papr_{k,t+1} = P_{k+1,t+1} / APR_k$$

$$papr_{k,t+1} = ((1 - p_{k+1,t+1}) \times PM_{k+1,t+1} + p_{k+1,t+1} \times Pm_{k+1,t+1}) / APR_{k,t}$$

As taxas corrigidas utilizam $p = 0,6$ a partir da série 3. Os intervalos construídos nos gráficos que compõem as Figuras 1.1 a 1.6 do Anexo 1 utilizam $p = 0,4$ e $0,8$.

Nas Tabelas 3.13 a 3.16 (Anexo 3) mostra-se a proporção de retorno dos não-aprovados à mesma série no ano seguinte, para as seguintes situações: proporção mínima de retorno, proporção de retorno das taxas corrigidas e proporção de retorno dos extremos do intervalo.

Nas Tabelas 3.17 a 3.20 mostra-se a proporção de retorno dos aprovados à série seguinte no ano seguinte, para as mesmas situações anteriores.

Pode-se ver nas Tabelas 3.13 e 3.17 que a proporção mínima de retorno dos aprovados é maior que a dos não-aprovados e que, em geral, essas proporções são maiores em 2001 do que em 1981. Essas proporções são bastante altas, especialmente no caso dos aprovados.

O importante é que, como se tem os intervalos para os números, tem-se idéia da magnitude do erro.

Para obter as taxas relativas ao ano t , dividem-se os números pelas matrículas no ano t . Tem-se, então:

1) taxa de não-aprovação na série k no ano $t =$ (número de não-aprovados (reprovados e afastados por abandono) na série k no ano t) / (matrícula total na série k no ano t):

$$TXNAPR_{k,t} = NAPR_{k,t} / M_{k,t};$$

2) taxa de repetência máxima possível na série k no ano $t = TXRM_{k,t} = TXNAPR_{k,t}$ (quando não há repetentes aprovados);

3) taxa de repetência mínima possível na série k no ano $t = TXRm_{k,t} = Rm_{k,t+1} / M_{k,t}$;

4) taxa de promoção máxima possível da série k para a série $k+1$ no ano $t = TXPM_{k,t} = PM_{k+1,t+1} / M_{k,t}$;

Se $PM_{k+1,t+1} = APRC_{k,t}$, então $TXPM_{k,t} = APRC_{k,t} / M_{k,t} =$ taxa de aprovação corrigida na série k no ano t ;

5) taxa de promoção mínima possível da série k para a série $k+1$ no ano $t = TXPM_{k,t} = PM_{k+1,t+1} / M_{k,t}$;

6) taxa de repetência na série k no ano $t = TXR_{k,t} = R_{k,t+1} / M_{k,t} = TXRm_{k,t} + p_{k,t+1} \times D_{k,t+1} / M_{k,t}$;

7) taxa de promoção da série k para a série $k+1$ no ano $t = TXP_{k,t} = P_{k+1,t+1} / M_{k,t} = TXPM_{k,t} - p_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} / M_{k,t}$;

8) taxa de evasão de aprovados na série k no ano $t = TXE_{k,t,a} = E_{k,t,a} / M_{k,t} = p_{k+1,t+1} \times D_{k+1,t+1} / M_{k,t}$;

9) taxa de evasão de não-aprovados na série k no ano $t = TXE_{k,t,n} = E_{k,t,n} / M_{k,t} = (1 - p_{k,t+1}) \times D_{k,t+1} / M_{k,t}$

Os intervalos para as taxas são derivados como acima.

Observa-se que:

1) taxa de evasão de não-aprovados na série k no ano $t =$ (taxa de repetência máxima na série k no ano t) - (taxa de repetência na série k no ano t);

2) taxa de evasão de aprovados na série k no ano $t =$ (taxa de promoção máxima da série k para a série $k+1$ no ano t) - (taxa de promoção da série k para a série $k+1$ no ano t).

Estimar a taxa de repetência na 1ª série é mais difícil.

Se o número de não-aprovados na primeira série no ano t for maior que o número de repetentes mínimos possível na primeira série no ano $t+1$, isto é, $NAPR_{1,t} > Rm_{1,t+1}$ e se for razoável supor que o número de repetentes aprovados na primeira série é muito pequeno e pode ser desprezado (e, neste caso, o número de repetentes máximo

possível seria igual ao número de não-aprovados, isto é, $RM_{1,t} = NAPR_{1,t}$), ter-se-iam os números de promovidos máximo e mínimo possíveis e poder-se-ia proceder como nas outras séries.

Chama-se a atenção para o fato de que a estimativa do tamanho da coorte de 7 anos ($CO7_{t+1}$) é muito importante, e os dados de Censos têm erros.

Um complicador é que intervenções no sistema podem afetar em muito o número de alunos novos na 1ª série. Por exemplo, a introdução da classe de alfabetização em alguns Estados fez com que o número de novos ficasse bem abaixo da coorte de 7 anos no ano da introdução e com efeitos em anos posteriores. Um outro tipo de intervenção fazendo com que as crianças entrem mais cedo na escola poderia em um determinado ano fazer com que o número de novos fosse maior que a coorte de 7 anos. Pode-se controlar as análises prestando atenção nas taxas de evasão que não têm apresentado alterações bruscas no Brasil.

No Brasil como um todo, em quase todos os Estados e em quase todos os anos, tem ocorrido que: $NAPR_{1,t} < Rm_{1,t+1}$

Como conseqüência, tem que haver um número razoável de repetentes aprovados e que não pode ser ignorado.

Nesse caso, pode-se:

a) experimentar vários percentuais da coorte de 7 anos como o número de alunos novos na 1ª série e verificar a consistência das taxas de evasão de aprovados e não-aprovados resultantes das diversas séries e, a partir daí, escolher uma que se ache razoável;

b) partir de hipóteses sobre as taxas de evasão de aprovados e não-aprovados na 1ª série e de não-aprovados na 2ª série e verificar se o número de alunos novos resultante é compatível com o argumento da possibilidade demográfica. Esse método tem mostrado bons resultados e sobre ele serão apresentados detalhes a seguir, derivando uma equação com o número de novos na 1ª série em função das taxas de evasão.

Sejam $TXE_{1,t,n}$, $TXE_{1,t,a}$ e $TXE_{2,t,n}$, respectivamente, as taxas de evadidos não-aprovados na 1ª série, de evadidos aprovados na 1ª série e de evadidos não-aprovados na 2ª série no ano t . Então, supondo que não há repetentes aprovados na 2ª série:

$$E_{2,t,n} = TXE_{2,t,n} \times M_{2,t}$$

$$\begin{aligned} R_{2,t+1} &= RNAPR_{2,t+1} = NAPR_{2,t} - E_{2,t,n} \\ &= NAPR_{2,t} - TXE_{2,t,n} \times M_{2,t} \end{aligned}$$

$$P_{2,t+1} = M_{2,t+1} - F_{2,t+1} - R_{2,t+1}$$

Observação: Tem-se que $P_{2,t+1} < APR_{1,t}$. Caso contrário, terá que reduzir $TXE_{2,t,n}$.

$$E_{1,t,a} = TXE_{1,t,a} \times M_{1,t}$$

$$\begin{aligned} APR_{1,t} &= P_{2,t+1} + E_{1,t,a} \\ &\text{(aprovados corrigidos)} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} RAPR_{1,t+1} &= APR_{1,t} - APRC_{1,t} \\ &\text{(repetentes aprovados)} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} RAPR_{1,t+1} &= APR_{1,t} - M_{2,t+1} + F_{2,t+1} + NAPR_{2,t} \\ &\quad - TXE_{2,t,n} \times M_{2,t} - TXE_{1,t,a} \times M_{1,t} \end{aligned}$$

Observação: Se $RAPR_{1,t+1} < 0$, tem-se que reduzir o valor de $TXE_{1,t,a}$ e/ou $TXE_{2,t,n}$.

$$E_{1,t,n} = TXE_{1,t,n} \times M_{1,t}$$

$$\begin{aligned} RNAPR_{1,t+1} &= NAPR_{1,t} - E_{1,t,n} = NAPR_{1,t} \\ &\quad - TXE_{1,t,n} \times M_{1,t} \end{aligned}$$

$$R_{1,t+1} = RNAPR_{1,t+1} + RAPR_{1,t+1}$$

$$\begin{aligned} N_{1,t+1} &= M_{1,t+1} - F_{1,t+1} - R_{1,t+1} = M_{1,t+1} - F_{1,t+1} \\ &\quad - APR_{1,t} + M_{2,t+1} - F_{2,t+1} - NAPR_{2,t} + TXE_{2,t,n} \\ &\quad \times M_{2,t} + TXE_{1,t,a} \times M_{1,t} - NAPR_{1,t} + TXE_{1,t,n} \times M_{1,t} \end{aligned}$$

Ou seja:

$$\begin{aligned} N_{1,t+1} &= M_{1,t+1} - M_{1,t} + M_{2,t+1} - F_{1,t+1} - F_{2,t+1} \\ &\quad - NAPR_{2,t} + TXE_{2,t,n} \times M_{2,t} + TXE_{1,t,a} \times M_{1,t} \\ &\quad + TXE_{1,t,n} \times M_{1,t} \end{aligned}$$

Logo $N_{1,t+1}$ é função crescente de $TXE_{2,t,n}$, $TXE_{1,t,a}$ e $TXE_{1,t,n}$.

Observação: $TXE_{2,t,n} = TXE_{1,t,a} = TXE_{1,t,n} = 0$ dá o valor mínimo de $N_{1,t+1}$, o número de novos na 1ª série no ano $t+1$. Se achar que esse valor ainda é muito alto perante a possibilidade demográfica e que não houve intervenção no sistema escolar que o justifique, então tem que haver repetente aprovado na 2ª série no ano $t+1$, $RAPR_{2,t+1}$ ou o número de alunos de fora do sistema na 1ª série e/ou na 2ª série tem que ser maior. Em geral, tem-se suposto que $F_{1,t+1} = 0$. É provável que a proporção de alunos de fora do

sistema na 1ª série em relação à matrícula seja da ordem de 0,02 (2%).

Tem-se então que estimar $RAPR_{2,t+1}$, corrigir os aprovados na 2ª série no ano t e os repetentes na 2ª série no ano $t+1$, $R_{2,t+1}$, e refazer a derivação. Chega-se a:

$$N_{1,t+1} = M_{1,t+1} - M_{1,t} + M_{2,t+1} - F_{1,t+1} - F_{2,t+1} - NAPR_{2,t} + TXE_{2,t,n} \times M_{2,t} + TXE_{1,t,a} \times M_{1,t} + TXE_{1,t,n} \times M_{1,t} - RAPR_{2,t+1}$$

Observa-se que, de fato, $N_{1,t+1}$ diminui com a introdução de $RAPR_{2,t+1}$, como desejado.

Uma vez estimado o número de repetentes e o número de promovidos, calcula-se o número de evadidos aprovados e o de não-aprovados. Logo, pode-se construir a tabela de fluxo e obter todas as taxas.

Chama-se a atenção para o fato de que está sendo utilizado o procedimento acima para a obtenção do número de alunos novos na 1ª série no Brasil, onde está praticamente universalizado o acesso. Pode ser que, em lugares onde tal não ocorra, sejam necessários alguns ajustes.

As Tabelas 3.21 a 3.31 (Anexo 3) fornecem as taxas referentes a repetência, promoção e evasão corrigidas e não-corrigidas.

As Figuras 1.1 e 1.2 (Anexo 1) apresentam, para o Brasil, um registro para cada série, com as taxas de não-aprovação, as taxas de repetência corrigida, as taxas de repetência mínima, as taxas de reprovação, as taxas de afastados por abandono e as taxas de repetência informadas (calculadas diretamente dos dados dos Censos Escolares) de 1981 a 2001. As Figuras 1.3 e 1.4 apresentam as taxas de promoção e evasão.

10. Taxa de aprovação e outras taxas provenientes do modelo de fluxo

A seguir, será apresentada a definição de taxa de aprovação consistente com o modelo de fluxo.

Definição 13. A taxa de aprovação é definida como a razão entre o número de aprovados e a matrícula total, isto é:

$$\text{taxa de aprovação na série } k \text{ no ano } t = (\text{número de aprovados na série } k \text{ no ano } t) / (\text{matrícula total na série } k \text{ no ano } t).$$

Observação: O sistema educacional costuma utilizar uma definição equivocada

da taxa de aprovação, utilizando a matrícula final no lugar da matrícula total.

A consequência do uso dessa definição equivocada da taxa de aprovação é inflar a taxa de aprovação. Dessa maneira, era interessante para as escolas que houvesse o abandono. Provavelmente, só vai baixar muito o abandono quando o sistema escolar e as escolas perceberem que a taxa de aprovação não é por ele afetada.

Outras taxas que se pode obter do modelo de fluxo são as proporções de repetentes, de novos ou promovidos e de alunos provenientes de fora do sistema em relação à matrícula inicial no ano $t+1$. Para isso, basta considerar as relações obtidas pelas colunas da tabela de fluxo.

Os dados obtidos a partir da ficha de matrícula permitem obter todas as taxas citadas acima por idade, o que nos daria muita informação a respeito da composição etária das diversas séries.

Por exemplo:

taxa de alunos com idade i na série k no ano $t = (\text{matrícula inicial dos alunos com idade } i \text{ na série } k \text{ no ano } t) / (\text{matrícula inicial na série } k \text{ no ano } t).$

Pode-se ter a distribuição dos alunos novos na série k , por idade:

taxa de ingresso novo com idade i na série k no ano $t = (\text{matrícula inicial de alunos novos (ou promovidos) com idade } i \text{ na série } k \text{ no ano } t) / (\text{matrícula inicial de novos na série } k \text{ no ano } t)$

Observação: Para o uso dessa taxa, é fundamental que os alunos novos sejam classificados corretamente. Esse problema está relacionado ao erro conceitual na definição de repetente. Um aluno novo na série k no ano t é um aluno que ingressa pela primeira vez na série. Se ele é considerado um afastado por abandono na série em anos anteriores ou é um repetente aprovado ou está retornando a uma série em que já se matriculou anteriormente, não é, então, um aluno novo.

11. Outras taxas utilizadas

É utilizada a matrícula inicial nas definições abaixo para que as taxas possam ser calculadas logo após a data dessa matrícula, isto é, no início do ano.

taxa de admissão bruta = (número de alunos novos na primeira série) / (tamanho da coorte de 7 anos)

Observação: Pelo argumento da possibilidade demográfica, em um sistema razoavelmente estável, essa taxa deve ser menor que um. Na seção 9, foram experimentados vários valores possíveis dessa taxa como um dos métodos de estimar a taxa de repetência na 1ª série.

taxa de admissão com idade i = (número de alunos novos na 1ª série com idade i) / (tamanho da coorte de idade i)

Observação: Essa taxa depende da maneira de discretizar a idade. Ver definição de coorte de idade na seção 1.

A seguir serão apresentadas definições, largamente utilizadas pelo sistema escolar, que envolvem a frequência na escola, com comentários:

taxa de matrícula bruta em um determinado ciclo = (matrícula inicial no ciclo) / (tamanho da população escolar das idades consideradas corretas).

Por exemplo:

taxa de matrícula bruta no ensino fundamental = (matrícula inicial no ensino fundamental) / (tamanho da população de 7 a 14 anos);

taxa de matrícula bruta no ensino médio = (matrícula inicial no ensino médio) / (tamanho da população de 15 a 17 anos).

Observação: Está sendo considerado aqui um ensino médio de somente três séries.

taxa de matrícula líquida em um determinado ciclo = (matrícula inicial dos alunos de idade considerada correta no ciclo) / (tamanho da população escolar das idades consideradas corretas).

Por exemplo:

taxa de matrícula líquida no ensino fundamental = (matrícula inicial dos alunos de 7 a 14 anos no ensino fundamental) / (tamanho da população de 7 a 14 anos);

taxa de matrícula líquida no ensino médio = (matrícula inicial dos alunos de 15 a 17 anos no ensino médio) / (tamanho da população de 15 a 17 anos).

Observação: Geralmente a taxa de matrícula líquida no ensino fundamental é chamada de taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos.

Essas taxas apresentam o defeito de serem estáticas: são um retrato no ano t . Não levam em conta alunos que ainda vão entrar na escola ou que dela já saíram. No ensino fundamental ainda há muitos alunos que só entram aos 8 anos ou mais, e, no ensino médio, poucos entram na idade correta dos 15 anos.

Usualmente, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos é interpretada equivocadamente. Por exemplo, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no ensino fundamental, no Brasil, em 2000, é de 94,3% (dados do Inep). É comum a interpretação de que 94,3% têm acesso à escola ou, equivalentemente, de que 5,7% não têm acesso ao ensino fundamental. Esta interpretação está equivocada, pois a taxa de escolarização só nos fornece o percentual da população de 7 a 14 anos frequentando a escola naquele ano. O acesso de uma coorte de idade só pode ser medido por dados demográficos, e a taxa de acesso ao ensino fundamental é dada pela taxa de participação na 1ª série, que está em 98,6%, em 2001 (ver seção 12 e Tabelas 3.32 e 3.33 do Anexo 3).

As taxas por idade, a seguir, dão mais informação. No entanto, taxas de participação de uma coorte que nasceu em um determinado ano só podem ser obtidas com os dados demográficos e não com os dados dos Censos Escolares.

taxa de matrícula com idade i = (matrícula inicial dos alunos com idade i) / (tamanho da coorte de idade i).

Essa taxa pode ser decomposta em:

taxa de matrícula com idade i na série k no ano t = (matrícula inicial dos alunos com idade i na série k no ano t) / (tamanho da coorte de idade i).

Pode-se, assim, ter a porcentagem de alunos da coorte de idade i que sejam novos na série k .

taxa de matrícula de ingresso novo com idade i na série k no ano t = (número de alunos novos com idade i na série k no ano t) / (tamanho da coorte de idade i).

12. Indicadores obtidos através dos dados das Pnad's

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do IBGE é realizada anualmente, exceto nos anos do Censo Demográfico, de setembro a novembro.

Pode-se utilizar os seguintes itens do questionário de mão-de-obra da Pnad, cuja informação é obtida para todo residente no domicílio amostrado:

- a) idade;
- b) se o indivíduo frequenta a escola, qual o grau e série;
- c) se o indivíduo frequenta a escola, qual foi a última série e grau concluídos com êxito;
- d) características socioeconômicas do aluno.

O item *d* permite obter indicadores educacionais por características socioeconômicas.

A partir de 1992, existem perguntas para separar corretamente o sistema regular de ensino do ensino supletivo.

A partir dos dados da Pnad, pode-se estimar a matrícula em cada série e grau, a proporção dos alunos com idade *i* matriculados em todas as séries e em cada uma separadamente, a proporção dos alunos de idade *i* que já concluíram a série *k* e uma cota inferior para a proporção dos alunos que já ingressaram (tiveram acesso) na série *k*.

Definição 14. Taxa de participação na série *k* de uma coorte nascida no ano *t* é o percentual da coorte que tem acesso à série *k*. Esse acesso à série *k* geralmente se dá em vários anos. A situação ideal é que toda a coorte tenha tido acesso à série *k* na idade ideal.

Definição 15. Taxa de conclusão da série *k* de uma coorte nascida no ano *t* é o percentual da coorte que conclui com êxito a (é aprovada na) série *k*. Essa aprovação na série *k* geralmente se dá em vários anos. A situação ideal é que toda a coorte tenha concluído com êxito a série *k* na idade ideal.

A taxa de participação na série *k* de uma coorte nascida no ano *t* é estimada pela proporção de alunos nascidos no ano *t* que já ingressaram na série *k*, quando não ocorre mais ingresso nessa série. Isso ocorre para as coortes mais antigas (ver Gráfico 2.1, Anexo 2). O máximo da curva dos já ingressos determina a idade e a coorte para a qual a taxa de participação é máxima. Esta é denominada de taxa de participação atual. Pode-se ver no Gráfico 2.1 que essa taxa vem crescendo ao longo dos anos. A Tabela 3.32 (Anexo 3) mostra as taxas de participação obtidas das Pnad's de 1981 a 2001.

De maneira análoga, estima-se a taxa de conclusão da série *k* de uma coorte nascida no ano *t*. Valem comentários análogos. A Tabela 3.33 (Anexo 3) mostra-nos também as taxas de conclusão obtidas das Pnad's de 1981 a 2001. A taxa de conclusão obtida em uma Pnad refere-se ao ano anterior ao da pesquisa.

Os doutores Philip Fletcher e Sergio Costa Ribeiro desenvolveram o Profluxo (ver Fletcher e Ribeiro, 1988; Klein, 1991), que é o Modelo de Fluxo onde todos os termos são expressos em proporção de coorte. Sob hipótese de estabilidade e utilizando somente uma Pnad, eles usam a aproximação de que as matrículas, em proporção de coorte, em dois anos consecutivos, são as mesmas. Os novos, em proporção de coorte, são estimados pela taxa de participação atual, e os repetentes, por diferença. Os evadidos aprovados e não-aprovados são estimados em proporção de coorte da maneira usual.

Referências bibliográficas

CUADRA, E. *Indicators of student flow rates*. Cambridge, USA: Harvard Graduate School of Education, 1989. (Bridges Research Report Series, n. 6).

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. Costa. *Projeto fluxo dos alunos de primeiro grau – Profluxo*. [S.l.], 1988. Versão Preliminar. Mimeografado.

FREITAS, M. A. Teixeira de. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 8, n. 30/31, p. 295-474, 1947.

_____. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 50, n. 194, p. 73-159, 1989. Com comentário de S. Costa Ribeiro.

KLEIN, R. *Descrição da Metodologia do Profluxo: relatório 1*. 1991. (United Nations – Project Symbol: BRA/90/026 – M. O. D. no. 91-006).

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. *O Censo Escolar e o Modelo de Fluxo: o problema da repetência*. [S.l.]: Laboratório Nacional de Computação Científica, 1991. (Relatório de Pesquisa e Desenvolvimento, n. 24/91).

RIBEIRO, S. C.; FLETCHER, P. R. O Ensino de 1º grau no Brasil de hoje. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 33, p. 1, jan./mar. 1987.

SCHIEFELBEIN, E. Repeating: an overlooked problem. *Comparative Education Review*, v. 19, n. 3, p. 468-487, 1975.

THONSTAD, T. *Analysing and projecting school enrolment in developing countries: a manual of methodology*. Paris: Unesco, 1980. (Statistical Reports and Studies, n. 24).

Ruben Klein, pesquisador aposentado do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/MCT), é consultor da Fundação Cesgranrio.

Abstract

This work points out the correction of the model of school flow for the Brazilian educational system, it discusses concepts and forms of verifying the consistence of the model and it shows the mistaken use of educational concepts. The model has been used by Inep, since its release in 1994, and subsidized the calculation of the rates of school flow transition for Brazil and units of the Federation.

Keywords: school flow; transition rates: promotion, retention and evasion, cohort and school census.

Anexo 1

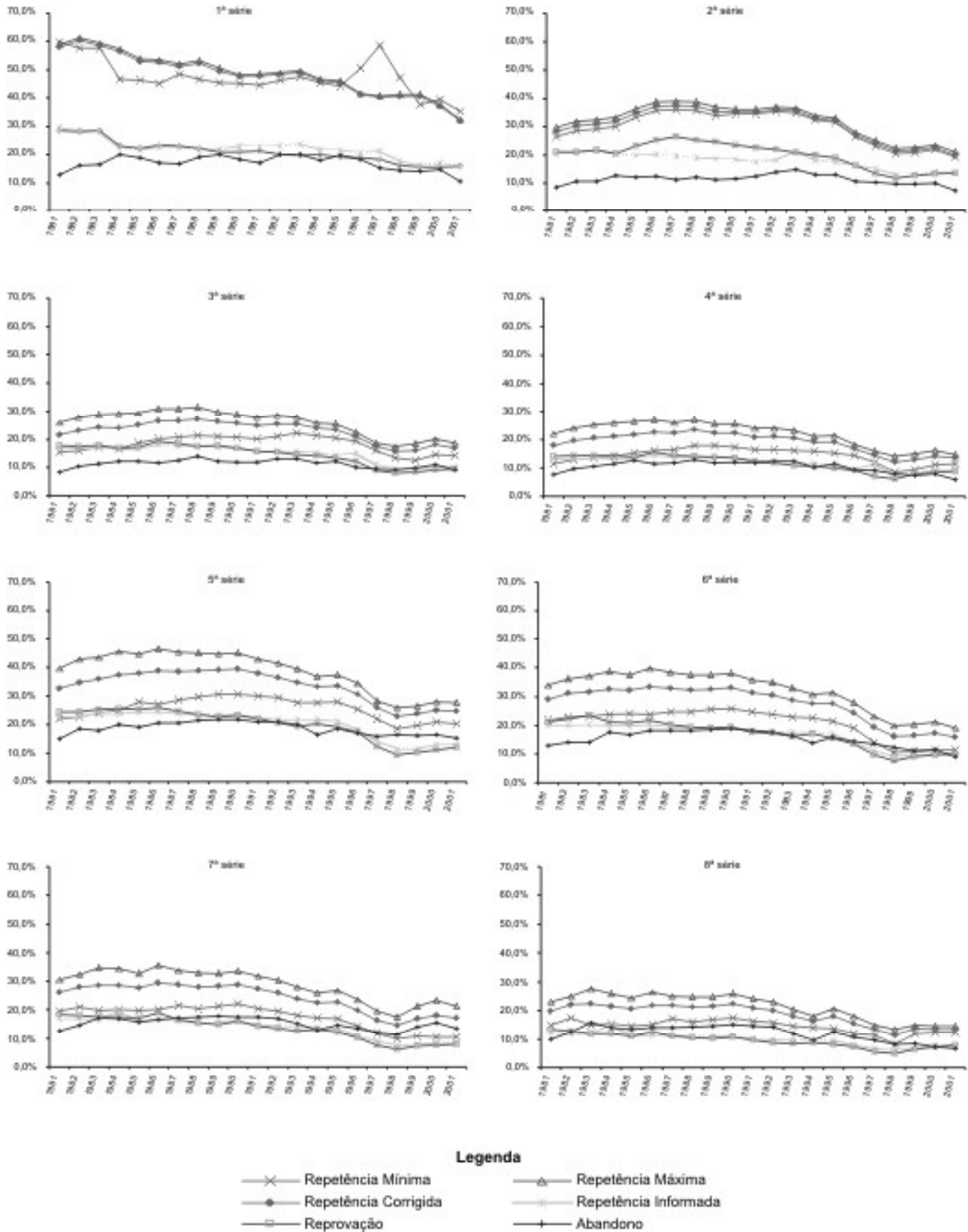


Figura 1.1 – Ensino fundamental regular – Taxas de repetência corrigida, mínima, máxima, informada, de reprovação e de abandono – Brasil, 1981-2001

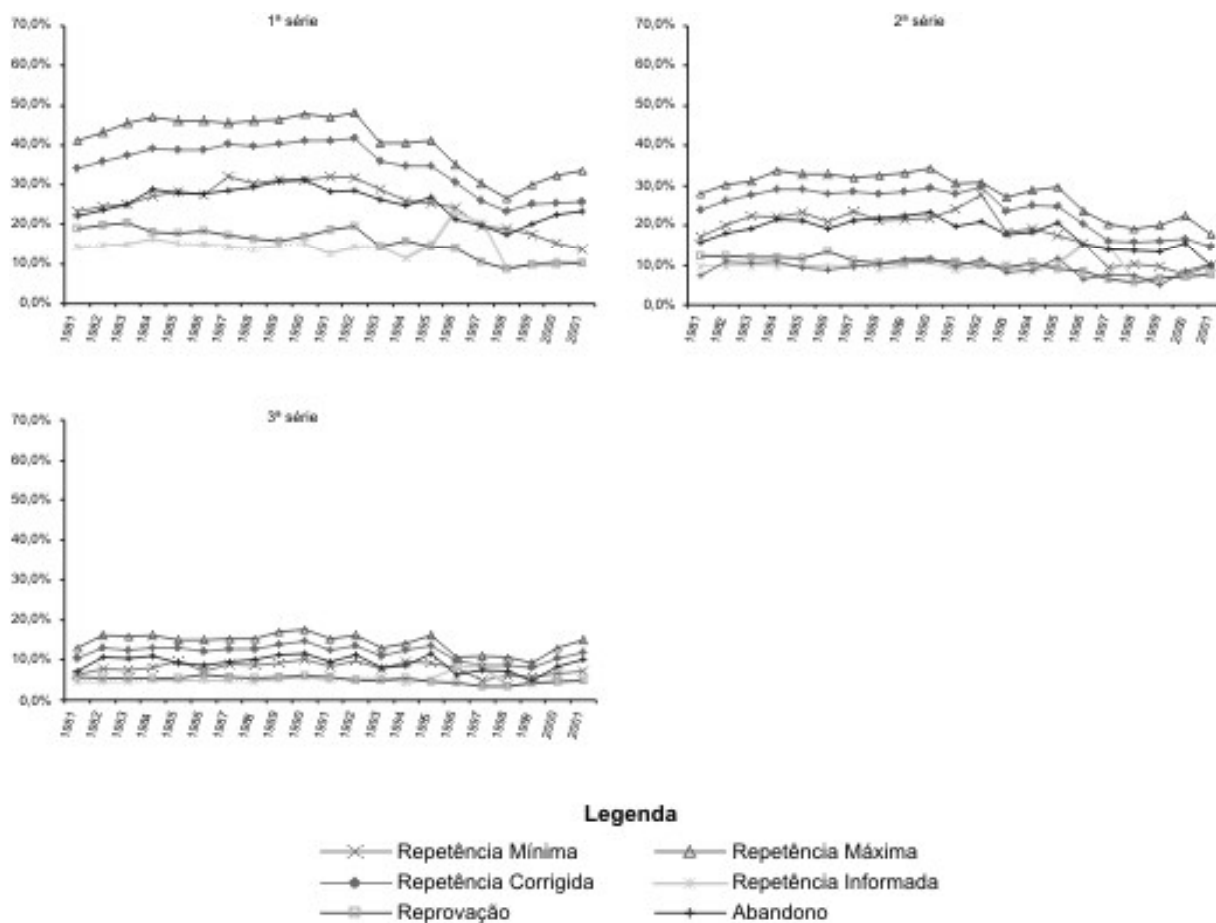


Figura 1.2 – Ensino médio regular – Taxas de repetência corrigida, mínima, máxima, informada, de reprovação e de abandono – Brasil, 1981-2001

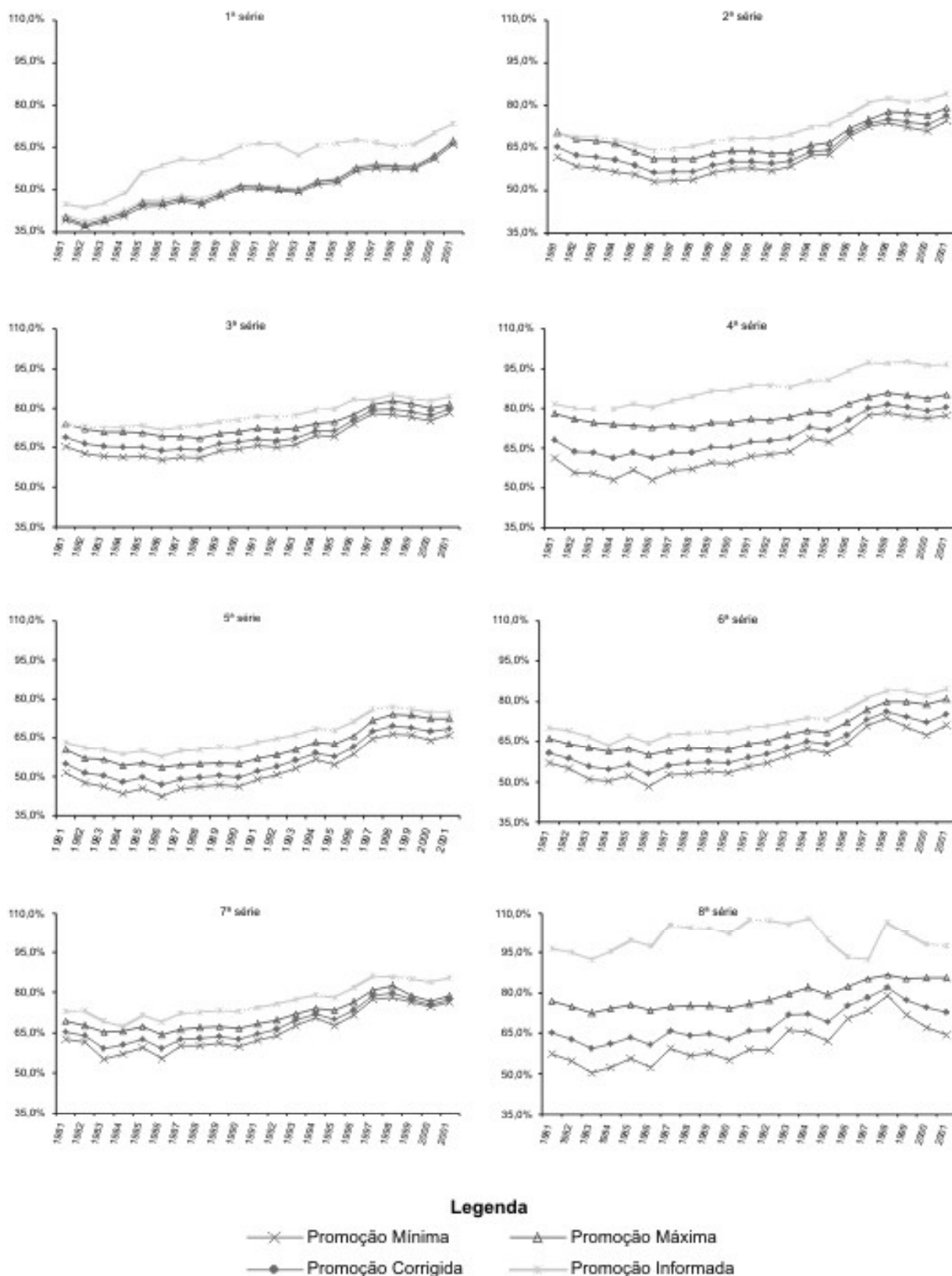


Figura 1.3 – Ensino fundamental regular – Taxas de promoção corrigida, mínima, máxima e informada – Brasil 1981-2001

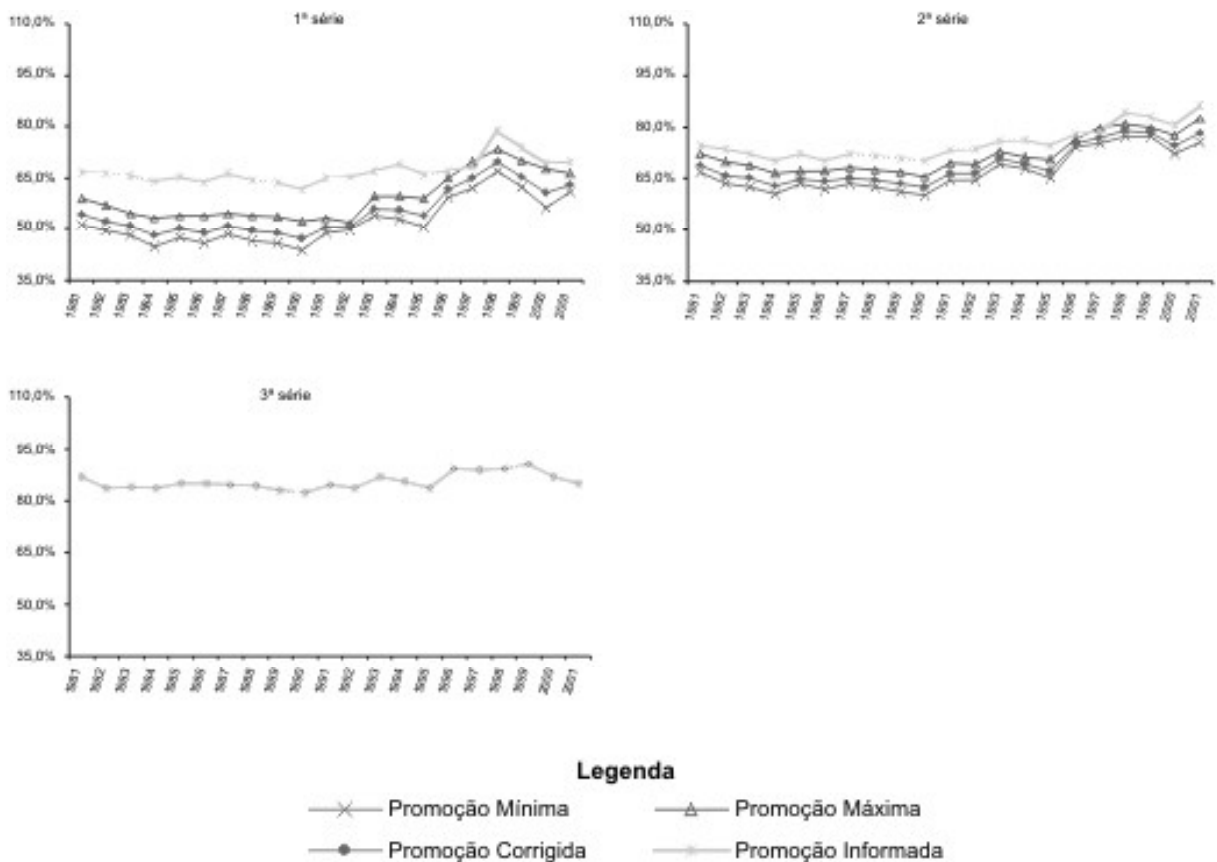


Figura 1.4 – Ensino médio regular – Taxas de promoção corrigida, mínima, máxima e informada – Brasil 1981-2001

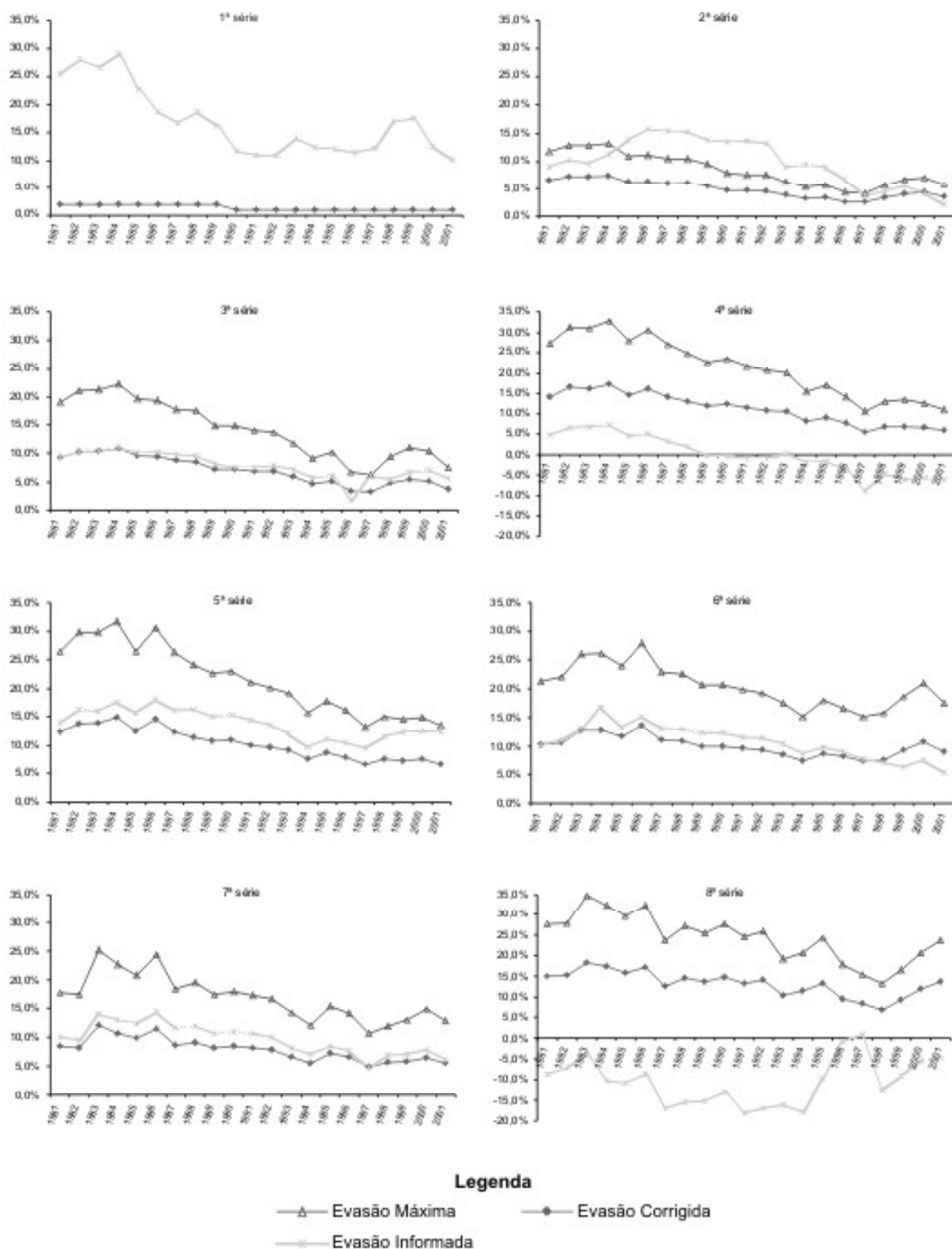


Figura 1.5 – Ensino fundamental regular – Taxas de evasão corrigida, máxima e informada – Brasil 1981-2001

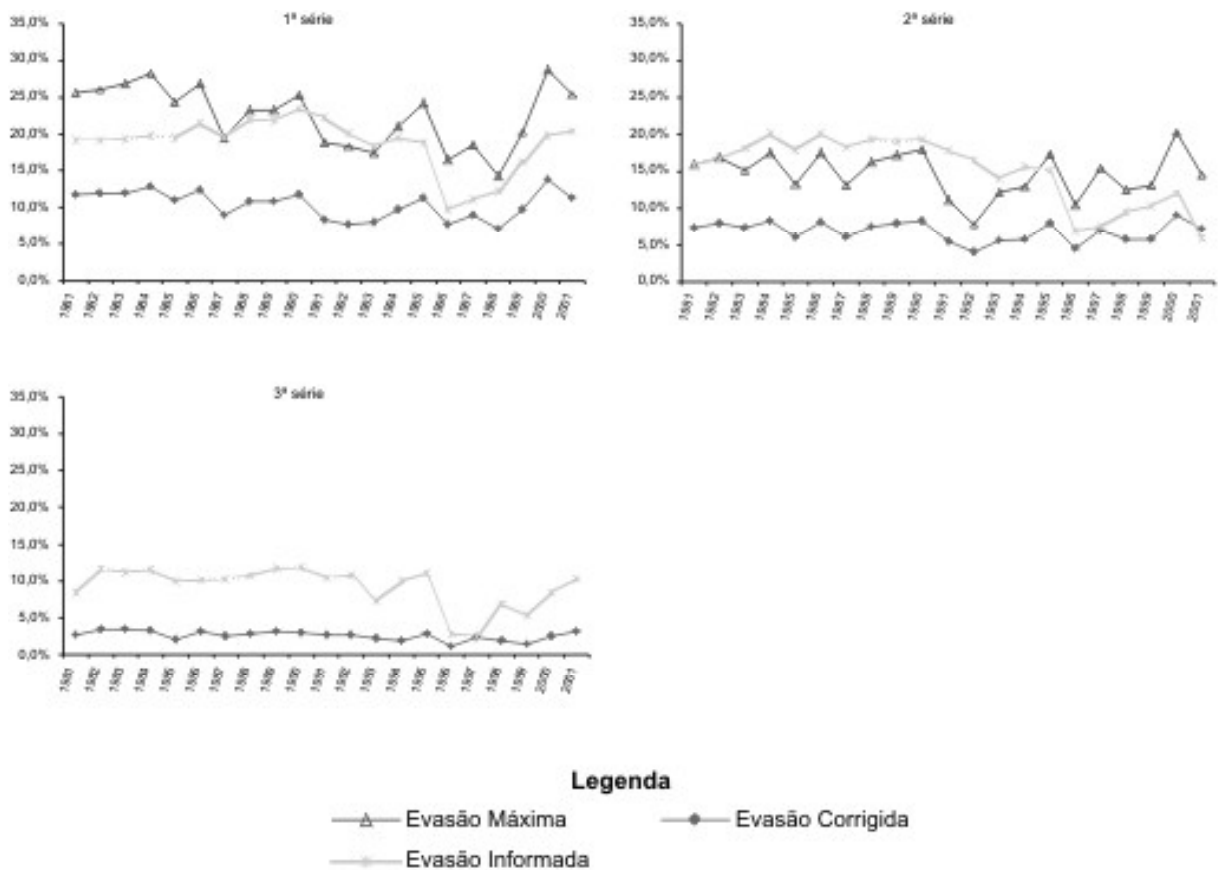
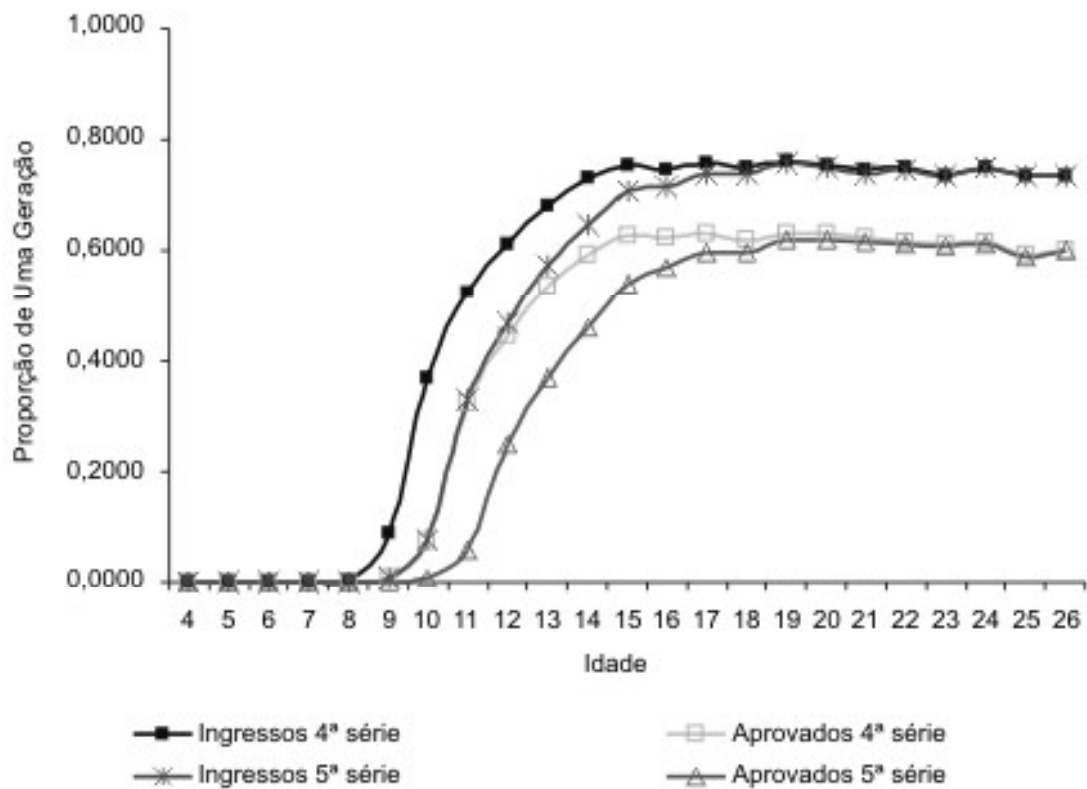


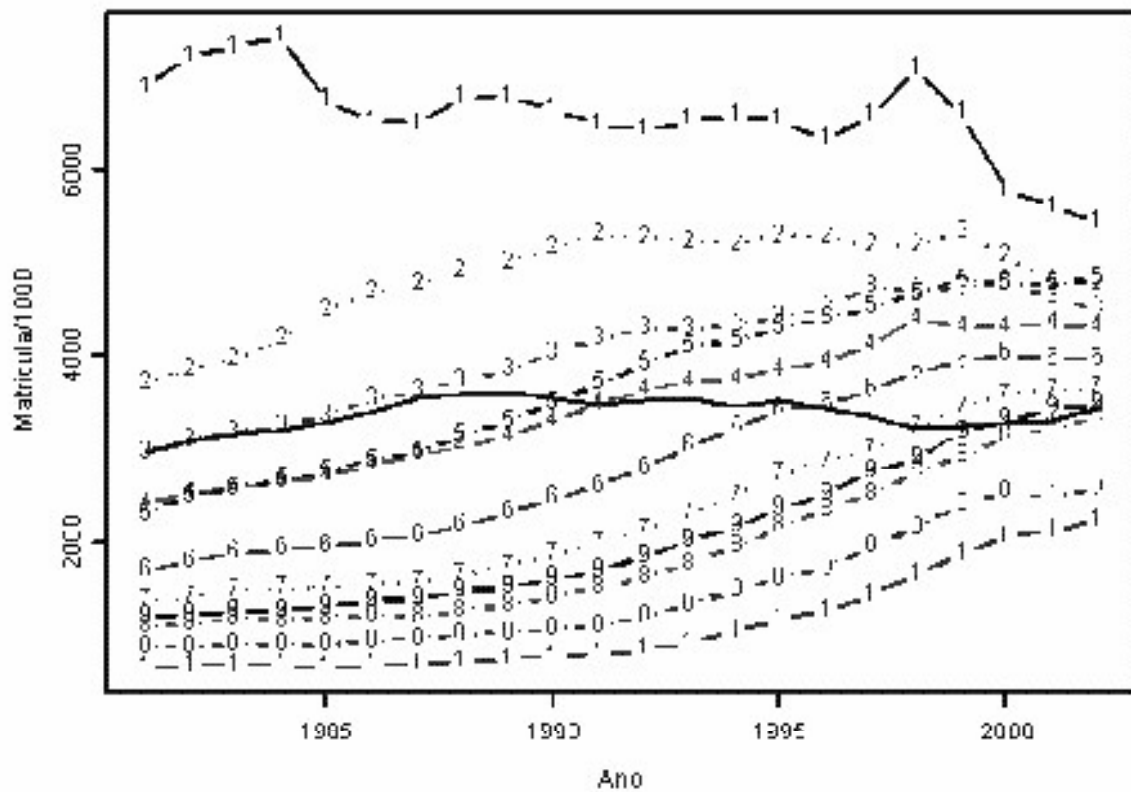
Figura 1.6 – Ensino médio regular – Taxas de evasão corrigida, máxima e informada – Brasil 1981-2001

Anexo 2



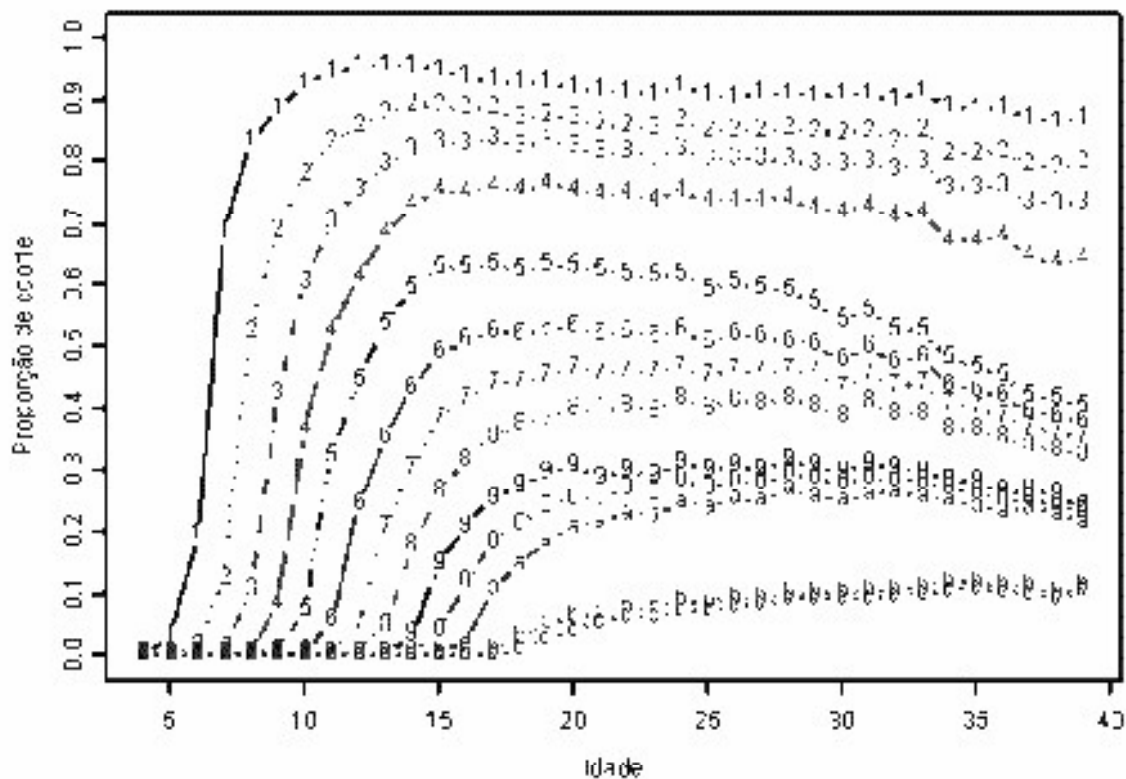
Fonte: Pnad, 1992.

Gráfico 2.1 – Proporção de ingressos e aprovados nas 4ª e 5ª séries – Brasil 1992



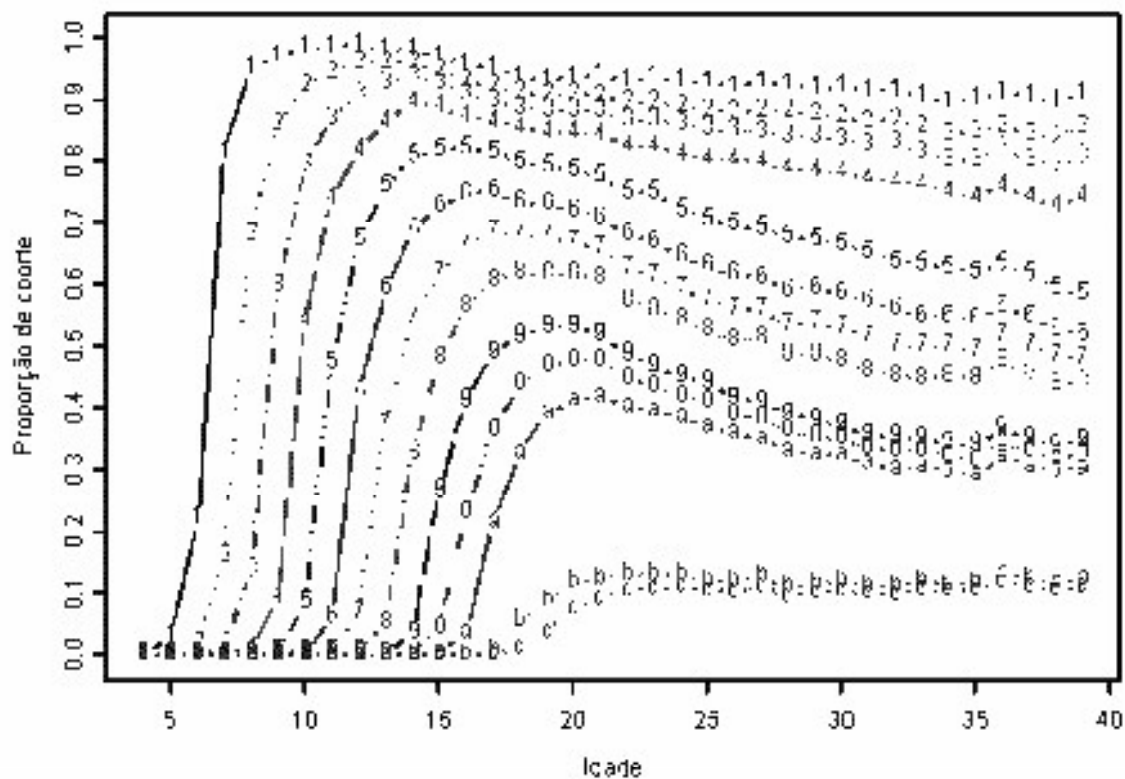
— 1 — 1ª série E.F. .. 2 .. 2ª série E.F. .- 3.- 3ª série E.F. — 4 — 4ª série E.F.
 .- 5.- 5ª série E.F. — 6 — 6ª série E.F. .. 7 .. 7ª série E.F. .- 8.- 8ª série E.F.
 — 9 — 1ª série E.M. .- 0.- 2ª série E.M. — 1 — 3ª série E.M. — Coorte de 7 anos

Gráfico 2.2 – Matrículas por série – Brasil 1981-2002



- 1 — 1ª série E.F. .. 2 .. 2ª série E.F. .- 3.- 3ª série E.F. — 4 — 4ª série E.F.
- .. 5.. 5ª série E.F. — 6 — 6ª série E.F. .. 7 .. 7ª série E.F. .. 8 .. 8ª série E.F.
- 9 — 1ª série E.M. .- 0.- 2ª série E.M. — a — 3ª série E.M. ... b ... 1º ano E.S.
- .. c .. 2º ano E.S.

Gráfico 2.3 – Já ingressos por série – Brasil 1992



- 1 — 1ª série E.F. ... 2 ... 2ª série E.F. - - 3 - - 3ª série E.F. — 4 — 4ª série E.F.
- - 5 • - 5ª série E.F. — 6 — 6ª série E.F. .. 7 .. 7ª série E.F. - - 8 - - 8ª série E.F.
- 9 — 1ª série E.M. - - 0 - - 2ª série E.M. — a — 3ª série E.M. .. b .. 1º ano E.S.
- - c • - 2º ano E.S.

Gráfico 2.4 – Já ingressos por série – Brasil 2001

Anexo 3

Tabela 3.1 – Taxas corrigidas de repetência, promoção, evasão de aprovados e evasão de não-aprovados – Brasil, 2001

	Repetência	Promoção	Evasão de aprovados	Evasão de não-aprovados
1ª série	0,319	0,671	0,005	0,005
2ª série	0,201	0,764	0,026	0,010
3ª série	0,169	0,795	0,019	0,018
4ª série	0,135	0,805	0,047	0,013
5ª série	0,246	0,686	0,039	0,029
6ª série	0,159	0,751	0,059	0,031
7ª série	0,171	0,774	0,013	0,043
8ª série	0,135	0,728	0,127	0,010
9ª série	0,257	0,630	0,033	0,080
10ª série	0,145	0,783	0,041	0,031

Obs.: A partir de 2000 os dados foram corrigidos utilizando a informação de matrículas e rendimento das escolas que possuem ensino fundamental com 9 anos de duração (série 0).

Tabela 3.2 – Matrícula inicial segundo os censos escolares, com correções de consistência

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	6.895.475	3.694.889	2.976.507	2.417.964	2.314.079	1.701.139	1.371.947	1.101.009	1.209.428	884.605	673.161
1982	7.213.626	3.861.492	3.098.622	2.520.832	2.503.902	1.805.530	1.423.154	1.136.726	1.233.140	890.370	690.300
1983	7.316.360	3.952.241	3.174.049	2.594.912	2.588.777	1.886.347	1.486.671	1.182.973	1.260.613	902.558	687.149
1984	7.419.093	4.167.170	3.255.251	2.647.385	2.680.743	1.941.238	1.508.801	1.169.837	1.277.922	914.746	683.996
1985	6.745.192	4.482.069	3.363.217	2.718.149	2.745.725	1.966.933	1.528.499	1.190.888	1.321.964	906.445	674.606
1986	6.515.626	4.667.224	3.535.885	2.834.479	2.890.080	2.033.440	1.557.410	1.225.758	1.386.745	953.598	686.384
1987	6.504.867	4.763.512	3.626.047	2.947.581	2.978.471	2.078.906	1.570.490	1.213.158	1.399.426	973.458	703.764
1988	6.769.039	4.904.861	3.719.828	3.044.689	3.151.046	2.192.192	1.657.463	1.271.764	1.481.800	1.019.065	738.101
1989	6.783.812	4.988.965	3.853.873	3.145.638	3.296.093	2.322.462	1.748.075	1.339.837	1.533.770	1.046.166	764.115
1990	6.642.037	5.138.384	4.017.372	3.314.326	3.496.052	2.469.560	1.866.842	1.430.734	1.619.937	1.078.900	782.614
1991	6.500.262	5.287.804	4.180.871	3.483.013	3.696.010	2.616.658	1.985.608	1.521.631	1.706.104	1.111.635	801.113
1992	6.425.701	5.257.680	4.284.846	3.643.187	3.915.272	2.809.813	2.134.040	1.635.545	1.856.706	1.208.621	853.430
1993	6.534.940	5.215.654	4.283.936	3.722.948	4.081.936	3.024.730	2.297.471	1.775.368	2.020.835	1.335.434	935.025
1994	6.581.322	5.188.150	4.313.613	3.755.147	4.155.465	3.231.752	2.505.105	1.956.404	2.179.206	1.489.794	1.063.648
1995	6.528.892	5.269.875	4.407.917	3.847.634	4.293.896	3.423.900	2.727.685	2.169.139	2.364.864	1.627.060	1.182.304
1996	6.328.748	5.267.950	4.493.454	3.935.166	4.397.594	3.489.205	2.873.832	2.343.015	2.527.580	1.727.171	1.274.833
1997	6.575.734	5.154.094	4.724.389	4.113.911	4.510.872	3.630.218	2.993.337	2.526.833	2.765.260	1.962.640	1.445.046
1998	7.079.742	5.170.049	4.684.209	4.399.330	4.656.172	3.834.103	3.218.865	2.750.084	2.900.429	2.164.831	1.663.073
1999	6.596.785	5.317.321	4.712.986	4.311.984	4.808.240	3.931.455	3.455.729	2.925.242	3.195.070	2.417.720	1.884.107
2000	5.797.540	5.053.418	4.772.795	4.310.644	4.762.339	4.031.797	3.575.488	3.136.818	3.305.837	2.532.744	2.079.629
2001	5.601.918	4.782.389	4.625.014	4.342.009	4.763.018	3.963.575	3.622.550	3.221.262	3.438.523	2.479.473	2.138.931
2002	5.417.883	4.764.926	4.492.856	4.304.217	4.814.111	3.960.133	3.657.202	3.338.529	3.481.556	2.585.801	2.239.544

Tabela 3.3 – Matrícula inicial de repetentes segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	1.982.203	715.631	479.078	291.871	467.991	303.686	211.268	123.042	157.755	75.800	28.000
1982	2.040.252	764.710	502.651	323.555	525.362	337.616	232.624	135.194	172.614	84.268	31.048
1983	2.050.143	812.314	522.008	337.552	569.499	358.781	240.435	136.742	180.718	85.700	31.600
1984	2.060.034	859.917	541.365	351.549	613.636	379.946	248.246	138.291	188.823	87.100	32.200
1985	1.651.247	864.639	529.607	349.436	638.401	385.884	296.513	175.370	207.917	88.500	32.800
1986	1.441.665	893.241	563.018	371.773	666.335	386.477	246.034	132.044	200.116	89.900	33.400
1987	1.484.103	947.604	638.786	413.287	703.495	412.677	257.955	139.528	206.773	91.300	34.000
1988	1.452.981	941.830	631.640	406.307	709.744	402.756	252.732	135.873	198.879	92.924	35.269
1989	1.449.354	937.557	636.867	418.185	728.810	416.397	254.893	135.974	201.975	92.713	34.633
1990	1.484.956	942.426	657.984	433.043	775.294	447.091	276.225	146.868	223.667	104.028	40.468
1991	1.520.558	947.296	679.101	447.901	821.779	477.785	297.557	157.762	245.359	115.343	46.302
1992	1.466.822	935.897	655.163	431.953	828.902	475.900	294.138	155.474	216.041	97.899	38.281
1993	1.474.291	963.605	679.559	451.281	854.142	498.804	305.553	159.553	267.636	120.602	47.028
1994	1.545.720	1.111.292	674.505	453.720	891.600	530.547	327.191	174.867	295.042	136.181	53.205
1995	1.431.533	937.388	650.638	432.321	901.380	572.068	347.061	187.826	249.741	120.894	45.544
1996	1.398.029	930.156	629.921	425.359	910.789	578.824	363.732	209.482	358.068	166.608	62.258
1997	1.310.986	861.984	676.404	374.731	797.065	491.248	307.208	180.474	583.514	265.670	102.612
1998	1.386.053	790.359	512.813	475.099	648.158	402.111	269.585	168.491	567.752	275.898	123.976
1999	1.246.563	678.011	449.509	332.794	530.651	347.108	240.181	166.290	266.191	138.385	62.901
2000	1.077.110	696.571	443.323	360.768	554.431	375.179	270.113	195.435	309.019	164.998	77.301
2001	992.239	705.112	488.814	396.048	610.253	407.060	301.552	227.572	360.397	186.998	96.448
2002	914.713	648.270	461.394	402.355	616.808	399.781	304.563	243.331	349.270	196.704	102.487

Tabela 3.4 – Matrícula inicial de novos (ingressos) segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	4.913.272	2.979.258	2.497.429	2.126.113	1.846.088	1.397.453	1.160.679	977.967	1.051.673	808.805	645.161
1982	5.173.374	3.096.782	2.595.971	2.197.277	1.978.540	1.467.914	1.190.530	1.001.532	1.060.526	806.102	659.252
1983	5.266.217	3.139.927	2.652.041	2.257.360	2.019.278	1.527.566	1.246.236	1.046.231	1.079.895	816.858	655.549
1984	5.359.059	3.307.253	2.713.886	2.296.836	2.067.107	1.561.292	1.260.555	1.031.346	1.089.099	827.646	651.798
1985	5.093.945	3.617.430	2.833.610	2.368.713	2.107.324	1.571.049	1.231.986	1.015.518	1.114.047	817.945	641.806
1986	5.073.961	3.773.983	2.972.867	2.462.706	2.223.745	1.646.963	1.311.376	1.093.714	1.186.629	863.698	652.984
1987	5.020.764	3.815.908	2.987.261	2.534.294	2.274.976	1.666.229	1.312.535	1.073.630	1.192.653	882.158	669.764
1988	5.316.058	3.962.831	3.088.188	2.638.382	2.441.302	1.789.436	1.404.731	1.135.891	1.282.921	926.141	702.832
1989	5.334.458	4.051.408	3.217.006	2.727.453	2.567.283	1.906.065	1.493.182	1.203.863	1.331.795	953.453	729.482
1990	5.157.081	4.195.958	3.359.368	2.881.263	2.720.758	2.022.469	1.590.617	1.283.866	1.396.270	974.872	742.146
1991	4.979.704	4.340.508	3.501.770	3.035.112	2.874.231	2.138.873	1.688.051	1.363.869	1.460.745	996.292	754.811
1992	4.958.879	4.321.783	3.629.683	3.211.234	3.086.370	2.333.913	1.839.902	1.480.071	1.640.665	1.110.722	815.149
1993	5.060.649	4.252.049	3.604.377	3.271.667	3.227.794	2.525.926	1.991.918	1.615.815	1.753.199	1.214.832	887.997
1994	5.035.602	4.076.858	3.639.108	3.301.427	3.263.865	2.701.205	2.177.914	1.781.537	1.884.164	1.353.613	1.010.443
1995	5.097.359	4.332.287	3.757.279	3.415.313	3.392.516	2.851.832	2.380.624	1.981.313	2.115.123	1.506.166	1.136.840
1996	4.930.719	4.337.794	3.863.533	3.509.807	3.486.805	2.910.381	2.510.100	2.133.533	2.169.512	1.560.563	1.212.675
1997	5.264.748	4.292.110	4.047.985	3.739.180	3.713.807	3.138.970	2.686.129	2.346.359	2.181.748	1.696.970	1.342.434
1998	5.693.689	4.379.690	4.171.396	3.924.231	4.008.014	3.431.992	2.949.280	2.581.593	2.332.677	1.888.933	1.539.097
1999	5.350.222	4.639.310	4.263.477	3.979.190	4.277.589	3.584.347	3.215.548	2.758.952	2.928.879	2.279.335	1.821.206
2000	4.720.430	4.356.847	4.329.472	3.949.876	4.207.908	3.656.618	3.305.375	2.941.383	2.996.818	2.367.746	2.002.328
2001	4.609.679	4.077.277	4.136.200	3.945.961	4.152.765	3.556.515	3.320.998	2.993.690	3.078.126	2.292.475	2.042.483
2002	4.502.970	4.116.656	4.031.462	3.901.862	4.197.303	3.560.352	3.352.639	3.095.198	3.132.286	2.389.097	2.137.057

Tabela 3.5 – Aprovados segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	4.041.693	2.596.876	2.204.033	1.883.842	1.398.365	1.124.202	951.771	847.851	712.411	637.088	585.167
1982	4.027.591	2.632.300	2.230.806	1.911.502	1.430.919	1.153.058	961.376	852.384	699.181	622.000	578.000
1983	4.013.489	2.667.724	2.257.578	1.939.162	1.463.473	1.181.914	970.981	856.916	685.951	622.000	578.000
1984	4.240.790	2.776.532	2.305.434	1.960.314	1.456.385	1.192.017	988.692	867.218	677.979	607.563	572.657
1985	3.986.951	2.901.615	2.377.649	1.997.381	1.521.033	1.220.434	1.026.751	898.549	714.091	608.920	573.803
1986	3.886.749	2.906.816	2.444.224	2.066.879	1.548.601	1.222.465	1.003.602	902.612	746.366	641.907	582.701
1987	3.914.814	2.958.476	2.513.895	2.168.222	1.629.575	1.282.994	1.039.583	910.218	761.268	662.226	595.742
1988	3.981.489	3.056.124	2.552.961	2.215.605	1.734.387	1.372.468	1.109.703	956.304	799.574	688.854	624.044
1989	4.007.198	3.194.250	2.705.182	2.340.098	1.826.394	1.451.236	1.176.672	1.008.316	822.044	698.464	634.054
1990	4.032.906	3.332.376	2.857.403	2.464.591	1.918.401	1.530.004	1.243.640	1.060.328	844.515	708.073	644.063
1991	4.000.000	3.432.805	3.018.850	2.639.201	2.106.528	1.679.330	1.355.218	1.153.772	904.024	772.284	679.090
1992	3.865.192	3.367.706	3.063.713	2.758.837	2.288.987	1.832.853	1.485.751	1.260.625	963.533	836.494	714.116
1993	3.927.665	3.357.878	3.094.840	2.850.754	2.474.622	2.037.128	1.657.149	1.413.557	1.200.381	974.044	813.354
1994	4.082.112	3.474.082	3.197.595	2.957.205	2.622.328	2.235.214	1.853.843	1.601.539	1.294.667	1.062.584	912.214
1995	4.011.678	3.573.117	3.286.157	3.016.490	2.683.140	2.347.435	1.999.208	1.720.229	1.395.086	1.145.688	989.646
1996	3.993.217	3.846.767	3.487.032	3.209.385	2.890.102	2.516.707	2.196.350	1.923.782	1.642.287	1.319.396	1.136.705
1997	4.377.895	3.918.597	3.845.104	3.456.021	3.239.185	2.795.397	2.411.950	2.151.271	1.931.098	1.563.464	1.285.257
1998	4.916.335	4.041.820	3.865.979	3.776.158	3.456.022	3.068.820	2.654.083	2.385.582	2.132.341	1.749.700	1.486.320
1999	4.641.484	4.113.508	3.850.336	3.654.779	3.537.409	3.138.994	2.722.774	2.493.314	2.237.993	1.933.448	1.707.149
2000	4.039.903	3.864.040	3.803.979	3.607.120	3.436.434	3.186.427	2.743.382	2.682.904	2.233.944	1.963.255	1.808.855
2001	4.128.514	3.774.254	3.761.420	3.699.857	3.453.792	3.209.582	2.849.036	2.754.818	2.282.490	2.043.951	1.815.913

Tabela 3.6 – Reprovados segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	1.954.728	783.839	529.074	345.332	567.842	358.130	250.614	145.915	228.755	108.815	38.469
1982	2.020.019	819.636	545.060	361.194	612.994	399.620	255.711	143.940	243.139	108.000	38.000
1983	2.085.309	855.434	561.048	377.055	658.146	441.110	260.808	141.965	257.523	108.000	38.000
1984	1.700.420	856.183	554.562	383.123	689.293	410.305	263.617	138.864	231.230	109.609	37.126
1985	1.494.704	1.039.584	577.194	379.050	697.646	407.184	261.706	133.191	235.759	104.825	37.857
1986	1.523.133	1.179.534	678.012	441.810	748.385	440.545	294.338	152.648	255.451	128.030	43.448
1987	1.493.246	1.264.524	665.962	429.749	738.024	417.545	260.713	134.352	239.514	106.155	40.214
1988	1.499.578	1.243.876	649.611	433.032	742.606	421.849	257.269	132.940	243.809	107.048	39.947
1989	1.421.873	1.225.800	680.289	436.013	749.704	441.577	261.316	136.449	240.010	113.744	44.163
1990	1.396.458	1.207.725	680.466	449.909	816.395	477.633	297.395	153.561	272.114	120.440	48.380
1991	1.384.525	1.195.573	661.366	433.970	813.339	462.783	285.127	145.503	316.880	119.156	45.748
1992	1.282.203	1.152.500	659.472	431.648	810.710	481.630	286.392	143.666	361.647	117.873	43.116
1993	1.292.242	1.087.184	627.850	409.960	789.421	490.550	287.706	147.839	290.127	123.339	45.914
1994	1.319.227	1.038.028	619.652	404.669	847.993	551.590	327.847	169.481	343.599	154.633	58.032
1995	1.240.199	1.004.780	582.015	382.955	820.987	531.996	331.137	176.988	335.579	145.597	55.729
1996	1.190.135	858.708	549.980	356.281	759.752	474.352	295.965	169.284	350.251	146.684	56.300
1997	1.192.773	694.239	424.441	286.099	553.328	349.518	225.778	136.169	287.573	123.415	51.523
1998	1.144.199	620.051	380.610	277.582	437.373	292.522	194.931	137.673	256.325	121.821	55.371
1999	1.023.016	683.056	398.319	343.294	499.037	357.042	248.656	183.460	317.534	162.610	82.127
2000	898.281	681.521	438.002	363.439	536.509	390.132	275.712	225.207	331.184	179.826	97.154
2001	886.346	649.518	437.138	389.401	573.902	389.787	286.136	248.407	352.478	187.986	106.246

Tabela 3.7 – Afastados por abandono (matrícula inicial – aprovados – reprovados)

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	899.054	314.174	243.400	188.810	347.872	218.807	169.562	107.243	268.262	138.702	49.525
1982	1.166.016	409.556	322.756	248.136	459.989	252.852	206.067	140.402	290.820	160.370	74.300
1983	1.217.562	429.083	355.423	278.695	467.158	263.323	254.882	184.092	317.139	172.558	71.149
1984	1.477.883	534.455	395.255	303.948	535.065	338.916	256.492	163.555	368.713	197.574	74.215
1985	1.263.537	540.870	408.374	341.718	527.046	329.315	240.042	159.148	372.114	192.700	62.946
1986	1.105.744	580.874	413.649	325.790	593.094	370.430	259.470	170.498	384.928	183.661	60.235
1987	1.096.807	540.512	446.190	349.610	610.872	378.367	270.194	168.588	398.644	205.077	67.808
1988	1.287.972	604.661	517.256	396.052	674.053	397.875	290.491	182.520	438.417	223.163	74.110
1989	1.354.741	568.915	468.402	369.527	719.995	429.649	310.087	195.072	471.716	233.958	85.898
1990	1.212.673	598.283	479.503	399.826	761.256	461.923	325.807	216.845	503.308	250.387	90.171
1991	1.115.737	659.426	500.655	409.842	776.143	474.545	345.263	222.356	485.200	220.195	76.275
1992	1.278.306	737.474	561.661	452.702	815.575	495.330	361.897	231.254	531.526	254.254	96.198
1993	1.315.033	770.592	561.246	462.234	817.893	497.052	352.616	213.972	530.327	238.051	75.757
1994	1.179.983	676.040	496.366	393.273	685.144	444.948	323.415	185.384	540.940	272.577	93.402
1995	1.277.015	691.778	539.745	448.189	789.769	544.469	397.340	271.922	634.199	335.775	137.009
1996	1.145.396	562.475	456.442	369.500	747.740	498.146	381.517	249.949	535.042	261.091	81.928
1997	1.005.066	541.258	454.844	371.791	718.359	485.303	355.609	239.393	546.589	275.761	108.266
1998	1.019.208	508.178	437.620	345.590	762.777	472.761	369.851	226.829	511.763	293.310	121.382
1999	932.285	520.757	464.331	313.911	771.794	435.419	484.299	248.468	639.543	321.662	94.831
2000	859.356	507.857	530.814	340.085	789.396	455.238	556.394	228.707	740.709	389.663	173.620
2001	587.058	358.817	426.456	252.751	735.324	364.206	487.378	218.037	803.555	247.536	216.772

Tabela 3.8 – Evadidos aprovados segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	944.911	905	6.756	-94.698	-69.549	-66.328	-49.761	-212.675	-93.691	-22.164	0
1982	887.664	-19.741	-26.554	-107.778	-96.647	-93.178	-84.855	-227.511	-117.677	-33.549	0
1983	706.236	-46.162	-38.258	-127.945	-97.819	-78.641	-60.365	-232.183	-141.695	-29.798	0
1984	623.360	-57.078	-63.279	-147.010	-114.664	-39.989	-26.826	-246.829	-139.966	-34.243	0
1985	212.968	-71.252	-85.057	-226.364	-125.930	-90.942	-66.963	-288.080	-149.607	-44.064	0
1986	70.841	-80.445	-90.070	-208.097	-117.628	-90.070	-70.028	-290.041	-135.792	-27.857	0
1987	-48.017	-129.712	-124.487	-273.080	-159.861	-121.737	-96.308	-372.703	-164.873	-40.606	0
1988	-69.919	-160.882	-174.492	-351.678	-171.678	-120.714	-94.160	-375.491	-153.879	-40.628	0
1989	-188.760	-165.138	-176.101	-380.660	-196.075	-139.381	-107.194	-387.954	-152.828	-43.682	0
1990	-307.602	-169.394	-177.709	-409.640	-220.472	-158.047	-120.229	-400.417	-151.777	-46.738	0
1991	-321.783	-196.878	-192.384	-447.169	-227.385	-160.572	-124.853	-486.893	-206.698	-42.865	0
1992	-386.857	-236.871	-207.954	-468.957	-236.939	-159.065	-130.064	-492.574	-251.299	-51.503	0
1993	-149.193	-281.230	-206.587	-413.111	-226.583	-140.786	-124.388	-470.607	-153.232	-36.399	0
1994	-250.175	-283.197	-217.718	-435.311	-229.504	-145.410	-127.470	-513.584	-211.499	-74.256	0
1995	-326.116	-290.416	-223.650	-470.315	-227.241	-162.665	-134.325	-449.283	-165.477	-66.987	0
1996	-298.893	-201.218	-252.148	-504.422	-248.868	-169.422	-150.009	-257.964	-54.683	-23.038	0
1997	-1.795	-252.799	-79.127	-551.993	-192.807	-153.883	-169.643	-181.406	42.165	24.367	0
1998	277.025	-221.657	-113.211	-501.431	-128.325	-146.728	-104.869	-543.297	-146.994	-71.506	0
1999	284.637	-215.964	-99.540	-553.129	-119.209	-166.381	-218.609	-503.504	-129.753	-68.880	0
2000	-37.374	-272.160	-141.982	-545.645	-120.081	-134.571	-250.308	-395.222	-58.531	-79.228	0
2001	11.858	-257.208	-140.442	-497.446	-106.560	-143.057	-246.162	-377.468	-106.607	-93.106	0

Tabela 3.9 – Estimativa dos tamanhos das coortes de 7 anos de 1981 a 2002
 Estas estimativas estão sujeitas a correções

	Coorte de 7 anos
1981	2.982.305
1982	3.093.685
1983	3.153.667
1984	3.203.399
1985	3.288.302
1986	3.392.353
1987	3.556.679
1988	3.606.426
1989	3.619.928
1990	3.551.516
1991	3.497.668
1992	3.521.881
1993	3.560.831
1994	3.461.413
1995	3.524.814
1996	3.433.809
1997	3.387.200
1998	3.230.301
1999	3.245.677
2000	3.300.664
2001	3.320.105
2002	3.445.580

Tabela 3.10 – Proporção de novos, segundo os censos escolares, em relação às coortes de 7 anos

	Proporção de novos
1981	1,65
1982	1,67
1983	1,67
1984	1,67
1985	1,55
1986	1,50
1987	1,41
1988	1,47
1989	1,47
1990	1,45
1991	1,42
1992	1,41
1993	1,42
1994	1,45
1995	1,45
1996	1,44
1997	1,56
1998	1,76
1999	1,65
2000	1,43
2001	1,39
2002	1,31

Tabela 3.11 – Número de não-aprovados corrigido

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	4.065.540	1.098.013	772.474	534.142	915.714	576.937	420.176	253.158	497.017	247.517	87.994
1982	4.419.803	1.229.192	867.816	609.330	1.072.983	652.472	461.778	284.342	533.959	268.370	112.300
1983	4.363.767	1.284.517	916.471	655.750	1.125.304	704.433	515.690	326.057	574.662	280.558	109.149
1984	4.258.194	1.390.638	949.817	687.071	1.224.358	749.221	520.109	302.419	599.943	307.183	111.341
1985	3.638.568	1.625.275	985.568	720.768	1.224.692	736.499	501.748	292.339	607.873	297.525	100.803
1986	3.495.483	1.807.080	1.091.661	767.600	1.341.479	810.975	553.808	323.146	640.379	311.691	103.683
1987	3.389.945	1.852.671	1.112.152	779.359	1.348.896	795.912	530.907	302.940	638.158	311.232	108.022
1988	3.611.232	1.897.584	1.166.867	829.084	1.416.659	819.724	547.760	315.460	682.226	330.211	114.057
1989	3.424.437	1.844.605	1.148.691	805.540	1.469.699	871.226	571.403	331.521	711.726	347.702	130.061
1990	3.206.348	1.857.392	1.159.969	849.735	1.577.651	939.556	623.202	370.406	775.422	370.827	138.551
1991	3.143.945	1.907.877	1.162.021	843.812	1.589.482	937.328	630.390	367.859	802.080	339.351	122.023
1992	3.146.127	1.942.551	1.221.133	884.350	1.626.285	976.960	648.289	374.920	893.173	372.127	139.314
1993	3.249.713	1.909.933	1.189.096	872.194	1.607.314	987.602	640.322	361.811	820.454	361.390	121.671
1994	3.071.853	1.765.950	1.116.018	797.942	1.533.137	996.538	651.262	354.865	884.539	427.210	151.434
1995	3.003.875	1.749.255	1.121.760	831.144	1.610.756	1.076.465	728.477	448.910	969.778	481.372	192.738
1996	2.641.504	1.473.863	1.006.422	725.781	1.507.492	972.498	677.482	419.233	885.293	407.775	138.228
1997	2.685.854	1.287.038	879.285	657.890	1.271.687	834.821	581.387	375.562	834.162	399.176	159.789
1998	2.919.795	1.154.079	818.230	623.172	1.200.150	765.283	564.782	364.502	768.088	415.131	176.753
1999	2.726.717	1.203.813	862.650	657.205	1.270.831	792.461	732.955	431.928	957.077	484.272	176.958
2000	2.182.396	1.189.378	968.816	703.524	1.325.905	845.370	832.106	453.914	1.071.893	569.489	270.774
2001	1.816.942	1.008.135	863.594	642.152	1.309.226	753.993	773.514	466.444	1.156.033	435.522	323.018

Tabela 3.12 – Repetência mínima

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	4.119.941	973.635	458.365	281.507	512.392	367.443	267.643	162.220	282.938	152.138	42.167
1982	4.162.693	1.099.134	497.312	327.777	565.958	413.928	300.906	197.938	303.598	177.203	54.155
1983	4.215.694	1.152.069	541.953	352.744	626.309	435.058	293.693	175.263	314.938	202.267	51.054
1984	3.456.890	1.253.939	539.600	374.661	667.345	457.495	302.855	178.378	345.023	202.179	56.249
1985	3.123.273	1.490.592	629.589	417.147	768.426	467.671	302.713	174.492	373.096	211.853	66.482
1986	2.948.188	1.671.916	715.138	462.091	783.518	484.569	313.474	185.293	380.662	198.862	50.597
1987	3.162.613	1.716.169	756.909	488.168	847.329	514.389	338.005	206.746	448.593	228.244	64.065
1988	3.163.884	1.756.324	792.842	548.638	938.756	536.981	337.149	203.337	450.163	216.253	63.035
1989	3.090.521	1.701.933	816.769	562.743	1.005.624	588.836	374.535	225.447	477.166	225.568	71.628
1990	3.002.594	1.772.798	841.347	576.848	1.072.491	640.691	411.921	247.558	504.169	234.883	80.222
1991	2.903.820	1.822.498	844.931	573.332	1.107.714	641.469	407.761	247.616	548.827	269.547	67.491
1992	2.974.109	1.857.845	908.832	607.114	1.147.576	669.199	414.074	254.110	592.481	333.173	83.571
1993	3.119.909	1.825.101	947.501	607.735	1.126.026	686.031	412.865	260.127	584.775	246.209	72.586
1994	3.004.078	1.691.161	924.006	596.172	1.152.053	726.246	432.462	271.913	567.041	285.208	100.882
1995	2.894.939	1.663.914	910.126	593.917	1.192.007	729.302	463.173	296.947	597.562	281.997	108.846
1996	3.208.534	1.389.539	864.161	569.284	1.107.520	660.251	410.777	279.946	611.961	263.436	102.529
1997	3.849.441	1.202.618	751.574	492.635	999.936	510.568	352.653	283.132	540.327	181.777	73.000
1998	3.351.108	1.066.980	616.895	381.325	863.794	400.735	321.250	224.355	547.492	220.101	100.493
1999	2.496.876	1.117.656	592.468	404.270	940.878	425.847	368.560	345.034	561.279	233.965	110.827
2000	2.281.813	1.109.856	691.599	485.926	998.718	463.724	370.917	381.242	501.168	188.501	139.314
2001	1.972.103	932.301	660.195	499.755	969.831	446.939	385.448	389.337	472.584	243.838	153.042

Tabela 3.13 – Proporção mínima de não-aprovados que retornam à mesma série no ano seguinte (corresponde a $p = 0$)

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,887	0,593	0,527	0,560	0,637	0,637	0,641	0,569	0,615	0,479
1982	0,894	0,573	0,538	0,527	0,634	0,652	0,696	0,569	0,660	0,482
1983	0,897	0,591	0,538	0,557	0,618	0,570	0,538	0,548	0,721	0,468
1984	0,902	0,568	0,545	0,545	0,611	0,582	0,590	0,575	0,658	0,505
1985	0,917	0,639	0,579	0,627	0,635	0,603	0,597	0,614	0,712	0,660
1986	0,925	0,655	0,602	0,584	0,598	0,566	0,573	0,594	0,638	0,488
1987	0,926	0,681	0,626	0,628	0,646	0,637	0,682	0,703	0,733	0,593
1988	0,926	0,679	0,662	0,663	0,655	0,616	0,645	0,660	0,655	0,553
1989	0,923	0,711	0,699	0,684	0,676	0,655	0,680	0,670	0,649	0,551
1990	0,954	0,725	0,679	0,680	0,682	0,661	0,668	0,650	0,633	0,579
1991	0,955	0,727	0,679	0,697	0,684	0,647	0,673	0,684	0,794	0,553
1992	0,956	0,744	0,687	0,706	0,685	0,639	0,678	0,663	0,895	0,600
1993	0,956	0,797	0,697	0,701	0,695	0,645	0,719	0,713	0,681	0,597
1994	0,952	0,828	0,747	0,751	0,729	0,664	0,766	0,641	0,668	0,666
1995	0,951	0,811	0,715	0,740	0,677	0,636	0,661	0,616	0,586	0,565
1996	0,943	0,859	0,784	0,735	0,679	0,606	0,668	0,691	0,646	0,742
1997	0,934	0,855	0,749	0,786	0,612	0,607	0,754	0,648	0,455	0,457
1998	0,925	0,754	0,612	0,720	0,524	0,569	0,616	0,713	0,530	0,569
1999	0,928	0,687	0,615	0,740	0,537	0,503	0,799	0,586	0,483	0,626
2000	0,933	0,714	0,691	0,753	0,549	0,446	0,840	0,468	0,331	0,515
2001	0,925	0,764	0,778	0,741	0,593	0,498	0,835	0,409	0,560	0,474

Tabela 3.14 – Proporção de não-aprovados que retornam à mesma série no ano seguinte, com $p = 0,4$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,932	0,756	0,716	0,736	0,782	0,782	0,784	0,742	0,769	0,688
1982	0,937	0,744	0,723	0,716	0,781	0,791	0,818	0,741	0,796	0,689
1983	0,938	0,755	0,723	0,734	0,771	0,742	0,723	0,729	0,833	0,681
1984	0,941	0,741	0,727	0,727	0,766	0,749	0,754	0,745	0,795	0,703
1985	0,950	0,783	0,747	0,776	0,781	0,762	0,758	0,768	0,827	0,796
1986	0,955	0,793	0,761	0,750	0,759	0,740	0,744	0,757	0,783	0,693
1987	0,956	0,808	0,776	0,777	0,788	0,782	0,809	0,822	0,840	0,756
1988	0,955	0,808	0,797	0,798	0,793	0,769	0,787	0,796	0,793	0,732
1989	0,954	0,827	0,819	0,811	0,806	0,793	0,808	0,802	0,789	0,730
1990	0,973	0,835	0,807	0,808	0,809	0,797	0,801	0,790	0,780	0,747
1991	0,973	0,836	0,808	0,818	0,811	0,788	0,804	0,811	0,877	0,732
1992	0,974	0,847	0,812	0,823	0,811	0,783	0,807	0,798	0,937	0,760
1993	0,973	0,878	0,818	0,820	0,817	0,787	0,831	0,828	0,809	0,758
1994	0,971	0,897	0,848	0,851	0,837	0,798	0,860	0,785	0,801	0,800
1995	0,971	0,887	0,829	0,844	0,806	0,781	0,797	0,770	0,751	0,739
1996	0,966	0,915	0,871	0,841	0,807	0,764	0,801	0,815	0,788	0,845
1997	0,961	0,913	0,849	0,872	0,767	0,764	0,852	0,789	0,673	0,674
1998	0,955	0,852	0,767	0,832	0,714	0,741	0,769	0,828	0,718	0,741
1999	0,957	0,812	0,769	0,844	0,722	0,702	0,879	0,752	0,690	0,776
2000	0,960	0,828	0,814	0,852	0,729	0,667	0,904	0,681	0,599	0,709
2001	0,955	0,859	0,867	0,844	0,756	0,699	0,901	0,645	0,736	0,684

Tabela 3.15 – Proporção de não-aprovados que retornam à mesma série no ano seguinte, com $p = 0,6$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,955	0,837	0,811	0,824	0,855	0,855	0,856	0,828	0,846	0,792
1982	0,958	0,829	0,815	0,811	0,854	0,861	0,878	0,827	0,864	0,793
1983	0,959	0,837	0,815	0,823	0,847	0,828	0,815	0,819	0,888	0,787
1984	0,961	0,827	0,818	0,818	0,844	0,833	0,836	0,830	0,863	0,802
1985	0,967	0,856	0,832	0,851	0,854	0,841	0,839	0,846	0,885	0,864
1986	0,970	0,862	0,841	0,834	0,839	0,826	0,829	0,838	0,855	0,795
1987	0,971	0,872	0,851	0,851	0,859	0,855	0,873	0,881	0,893	0,837
1988	0,970	0,872	0,865	0,865	0,862	0,846	0,858	0,864	0,862	0,821
1989	0,969	0,884	0,879	0,874	0,870	0,862	0,872	0,868	0,859	0,820
1990	0,982	0,890	0,872	0,872	0,873	0,864	0,867	0,860	0,853	0,832
1991	0,982	0,891	0,872	0,879	0,874	0,859	0,869	0,874	0,918	0,821
1992	0,983	0,898	0,875	0,882	0,874	0,855	0,871	0,865	0,958	0,840
1993	0,982	0,919	0,879	0,880	0,878	0,858	0,888	0,885	0,873	0,839
1994	0,981	0,931	0,899	0,901	0,892	0,866	0,906	0,856	0,867	0,866
1995	0,980	0,925	0,886	0,896	0,871	0,854	0,865	0,846	0,834	0,826
1996	0,977	0,943	0,914	0,894	0,872	0,843	0,867	0,877	0,858	0,897
1997	0,974	0,942	0,900	0,915	0,845	0,843	0,902	0,859	0,782	0,783
1998	0,970	0,902	0,845	0,888	0,809	0,828	0,846	0,885	0,812	0,827
1999	0,971	0,875	0,846	0,896	0,815	0,801	0,920	0,835	0,793	0,851
2000	0,973	0,886	0,876	0,901	0,819	0,778	0,936	0,787	0,732	0,806
2001	0,970	0,906	0,911	0,896	0,837	0,799	0,934	0,764	0,824	0,790

Tabela 3.16 – Proporção de não aprovados que retornam à mesma série no ano seguinte, com $p = 0,8$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,98	0,92	0,91	0,91	0,93	0,93	0,93	0,91	0,92	0,90
1982	0,98	0,92	0,91	0,91	0,93	0,93	0,94	0,91	0,93	0,90
1983	0,98	0,92	0,91	0,91	0,92	0,91	0,91	0,91	0,94	0,89
1984	0,98	0,91	0,91	0,91	0,92	0,92	0,92	0,92	0,93	0,90
1985	0,98	0,93	0,92	0,93	0,93	0,92	0,92	0,92	0,94	0,93
1986	0,99	0,93	0,92	0,92	0,92	0,91	0,92	0,92	0,93	0,90
1987	0,99	0,94	0,93	0,93	0,93	0,93	0,94	0,94	0,95	0,92
1988	0,99	0,94	0,93	0,93	0,93	0,92	0,93	0,93	0,93	0,91
1989	0,99	0,94	0,94	0,94	0,94	0,93	0,94	0,93	0,93	0,91
1990	0,99	0,95	0,94	0,94	0,94	0,93	0,93	0,93	0,93	0,92
1991	0,99	0,95	0,94	0,94	0,94	0,93	0,94	0,94	0,96	0,91
1992	0,99	0,95	0,94	0,94	0,94	0,93	0,94	0,93	0,98	0,92
1993	0,99	0,96	0,94	0,94	0,94	0,93	0,94	0,94	0,94	0,92
1994	0,99	0,97	0,95	0,95	0,95	0,93	0,95	0,93	0,93	0,93
1995	0,99	0,96	0,94	0,95	0,94	0,93	0,93	0,92	0,92	0,91
1996	0,99	0,97	0,96	0,95	0,94	0,92	0,93	0,94	0,93	0,95
1997	0,99	0,97	0,95	0,96	0,92	0,92	0,95	0,93	0,89	0,89
1998	0,99	0,95	0,92	0,94	0,91	0,91	0,92	0,94	0,91	0,91
1999	0,99	0,94	0,92	0,95	0,91	0,90	0,96	0,92	0,90	0,93
2000	0,99	0,94	0,94	0,95	0,91	0,89	0,97	0,89	0,87	0,90
2001	0,99	0,95	0,96	0,95	0,92	0,90	0,97	0,88	0,91	0,90

Tabela 3.17 – Proporção mínima de aprovados que retornam à série seguinte no ano seguinte (corresponde a $p = 1$)

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,956	0,879	0,885	0,786	0,850	0,864	0,904	0,748	0,866	0,928
1982	0,953	0,859	0,874	0,735	0,833	0,860	0,910	0,730	0,870	0,907
1983	0,955	0,860	0,866	0,743	0,816	0,812	0,845	0,697	0,886	0,907
1984	0,957	0,852	0,864	0,716	0,800	0,818	0,875	0,706	0,845	0,909
1985	0,957	0,875	0,872	0,772	0,823	0,837	0,885	0,739	0,880	0,944
1986	0,955	0,868	0,875	0,730	0,789	0,803	0,863	0,712	0,849	0,917
1987	0,956	0,878	0,884	0,769	0,827	0,850	0,907	0,792	0,891	0,934
1988	0,955	0,876	0,890	0,784	0,837	0,847	0,899	0,757	0,857	0,926
1989	0,958	0,894	0,910	0,802	0,845	0,864	0,910	0,767	0,851	0,916
1990	0,975	0,903	0,904	0,795	0,844	0,862	0,901	0,744	0,839	0,918
1991	0,975	0,906	0,910	0,817	0,860	0,867	0,911	0,780	0,923	0,929
1992	0,974	0,906	0,910	0,826	0,866	0,872	0,919	0,761	0,960	0,933
1993	0,974	0,927	0,915	0,831	0,878	0,888	0,939	0,833	0,904	0,950
1994	0,976	0,944	0,937	0,871	0,897	0,902	0,955	0,802	0,890	0,952
1995	0,976	0,940	0,928	0,861	0,871	0,887	0,924	0,784	0,857	0,927
1996	0,977	0,963	0,955	0,875	0,892	0,894	0,937	0,858	0,912	0,973
1997	0,978	0,967	0,957	0,921	0,900	0,918	0,962	0,863	0,887	0,944
1998	0,979	0,950	0,937	0,911	0,895	0,921	0,947	0,908	0,909	0,956
1999	0,978	0,934	0,934	0,910	0,896	0,884	0,968	0,841	0,888	0,966
2000	0,978	0,928	0,943	0,909	0,889	0,855	0,974	0,787	0,829	0,933
2001	0,980	0,946	0,962	0,908	0,911	0,879	0,973	0,752	0,916	0,917

Tabela 3.18 – Proporção de aprovados que retornam à série seguinte no ano seguinte, com $p = 0,8$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,965	0,903	0,908	0,829	0,880	0,891	0,924	0,798	0,893	0,942
1982	0,963	0,887	0,899	0,788	0,867	0,888	0,928	0,784	0,896	0,925
1983	0,964	0,888	0,893	0,794	0,853	0,850	0,876	0,758	0,909	0,925
1984	0,965	0,882	0,892	0,773	0,840	0,854	0,900	0,765	0,876	0,927
1985	0,965	0,900	0,898	0,817	0,859	0,870	0,908	0,791	0,904	0,955
1986	0,964	0,895	0,900	0,784	0,831	0,843	0,890	0,770	0,879	0,934
1987	0,965	0,902	0,907	0,815	0,862	0,880	0,926	0,833	0,913	0,947
1988	0,964	0,900	0,912	0,827	0,870	0,877	0,919	0,806	0,886	0,941
1989	0,966	0,916	0,928	0,841	0,876	0,891	0,928	0,814	0,881	0,933
1990	0,980	0,922	0,924	0,836	0,875	0,890	0,921	0,795	0,871	0,934
1991	0,980	0,925	0,928	0,854	0,888	0,894	0,929	0,824	0,938	0,944
1992	0,979	0,925	0,928	0,861	0,892	0,898	0,935	0,809	0,968	0,947
1993	0,979	0,942	0,932	0,865	0,903	0,911	0,951	0,867	0,923	0,960
1994	0,981	0,955	0,950	0,897	0,918	0,922	0,964	0,841	0,912	0,962
1995	0,981	0,952	0,942	0,889	0,896	0,910	0,939	0,827	0,886	0,941
1996	0,982	0,970	0,964	0,900	0,914	0,915	0,949	0,886	0,930	0,978
1997	0,983	0,974	0,966	0,937	0,920	0,935	0,969	0,891	0,910	0,956
1998	0,983	0,960	0,950	0,929	0,916	0,937	0,958	0,926	0,927	0,965
1999	0,982	0,947	0,947	0,928	0,917	0,907	0,974	0,873	0,911	0,973
2000	0,982	0,943	0,954	0,927	0,911	0,884	0,979	0,830	0,864	0,946
2001	0,984	0,957	0,970	0,927	0,929	0,903	0,978	0,802	0,933	0,933

Tabela 3.19 – Proporção de aprovados que retornam à série seguinte, com $p = 0,6$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,974	0,927	0,931	0,872	0,910	0,919	0,943	0,849	0,920	0,957
1982	0,972	0,916	0,924	0,841	0,900	0,916	0,946	0,838	0,922	0,944
1983	0,973	0,916	0,919	0,846	0,890	0,887	0,907	0,818	0,932	0,944
1984	0,974	0,911	0,919	0,830	0,880	0,891	0,925	0,824	0,907	0,946
1985	0,974	0,925	0,923	0,863	0,894	0,902	0,931	0,843	0,928	0,966
1986	0,973	0,921	0,925	0,838	0,874	0,882	0,918	0,827	0,909	0,950
1987	0,974	0,927	0,931	0,861	0,896	0,910	0,944	0,875	0,935	0,960
1988	0,973	0,925	0,934	0,871	0,902	0,908	0,939	0,854	0,914	0,956
1989	0,975	0,937	0,946	0,881	0,907	0,919	0,946	0,860	0,911	0,950
1990	0,985	0,942	0,943	0,877	0,907	0,917	0,941	0,847	0,903	0,951
1991	0,985	0,944	0,946	0,890	0,916	0,920	0,947	0,868	0,954	0,958
1992	0,985	0,943	0,946	0,896	0,919	0,923	0,951	0,857	0,976	0,960
1993	0,985	0,956	0,949	0,899	0,927	0,933	0,963	0,900	0,942	0,970
1994	0,986	0,966	0,962	0,923	0,938	0,941	0,973	0,881	0,934	0,971
1995	0,985	0,964	0,957	0,917	0,922	0,932	0,954	0,870	0,914	0,956
1996	0,986	0,978	0,973	0,925	0,935	0,936	0,962	0,915	0,947	0,984
1997	0,987	0,980	0,974	0,953	0,940	0,951	0,977	0,918	0,932	0,967
1998	0,987	0,970	0,962	0,947	0,937	0,952	0,968	0,945	0,945	0,974
1999	0,987	0,961	0,961	0,946	0,938	0,930	0,981	0,905	0,933	0,979
2000	0,987	0,957	0,966	0,946	0,933	0,913	0,984	0,872	0,898	0,960
2001	0,988	0,968	0,977	0,945	0,947	0,927	0,984	0,851	0,950	0,950

Tabela 3.20 – Proporção de aprovados que retornam à série seguinte no ano seguinte, com $p = 0,4$

	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,982	0,952	0,954	0,914	0,940	0,946	0,962	0,899	0,946	0,971
1982	0,981	0,944	0,950	0,894	0,933	0,944	0,964	0,892	0,948	0,963
1983	0,982	0,944	0,946	0,897	0,926	0,925	0,938	0,879	0,954	0,963
1984	0,983	0,941	0,946	0,886	0,920	0,927	0,950	0,882	0,938	0,964
1985	0,983	0,950	0,949	0,909	0,929	0,935	0,954	0,895	0,952	0,977
1986	0,982	0,947	0,950	0,892	0,916	0,921	0,945	0,885	0,940	0,967
1987	0,982	0,951	0,954	0,907	0,931	0,940	0,963	0,917	0,956	0,973
1988	0,982	0,950	0,956	0,914	0,935	0,939	0,960	0,903	0,943	0,970
1989	0,983	0,958	0,964	0,921	0,938	0,946	0,964	0,907	0,941	0,967
1990	0,990	0,961	0,962	0,918	0,938	0,945	0,960	0,898	0,936	0,967
1991	0,990	0,962	0,964	0,927	0,944	0,947	0,965	0,912	0,969	0,972
1992	0,990	0,962	0,964	0,931	0,946	0,949	0,967	0,905	0,984	0,973
1993	0,990	0,971	0,966	0,932	0,951	0,955	0,975	0,933	0,962	0,980
1994	0,990	0,978	0,975	0,948	0,959	0,961	0,982	0,921	0,956	0,981
1995	0,990	0,976	0,971	0,944	0,948	0,955	0,970	0,913	0,943	0,971
1996	0,991	0,985	0,982	0,950	0,957	0,958	0,975	0,943	0,965	0,989
1997	0,991	0,987	0,983	0,969	0,960	0,967	0,985	0,945	0,955	0,978
1998	0,992	0,980	0,975	0,964	0,958	0,968	0,979	0,963	0,963	0,983
1999	0,991	0,974	0,974	0,964	0,959	0,954	0,987	0,937	0,955	0,986
2000	0,991	0,971	0,977	0,964	0,956	0,942	0,989	0,915	0,932	0,973
2001	0,992	0,978	0,985	0,963	0,964	0,952	0,989	0,901	0,966	0,967

Tabela 3.21 – Taxa de não-aprovação

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,590	0,297	0,260	0,221	0,396	0,339	0,306	0,230	0,411	0,280	0,131
1982	0,613	0,318	0,280	0,242	0,429	0,361	0,324	0,250	0,433	0,301	0,163
1983	0,596	0,325	0,289	0,253	0,435	0,373	0,347	0,276	0,456	0,311	0,159
1984	0,574	0,334	0,292	0,260	0,457	0,386	0,345	0,259	0,469	0,336	0,163
1985	0,539	0,363	0,293	0,265	0,446	0,376	0,328	0,245	0,460	0,328	0,149
1986	0,536	0,387	0,309	0,271	0,464	0,399	0,356	0,264	0,462	0,327	0,151
1987	0,521	0,389	0,307	0,264	0,453	0,383	0,338	0,250	0,456	0,320	0,154
1988	0,533	0,387	0,314	0,272	0,450	0,374	0,330	0,248	0,460	0,324	0,155
1989	0,505	0,370	0,298	0,256	0,446	0,375	0,327	0,247	0,464	0,332	0,170
1990	0,483	0,361	0,289	0,256	0,451	0,380	0,334	0,259	0,479	0,344	0,177
1991	0,484	0,361	0,278	0,242	0,430	0,358	0,317	0,242	0,470	0,305	0,152
1992	0,490	0,369	0,285	0,243	0,415	0,348	0,304	0,229	0,481	0,308	0,163
1993	0,497	0,366	0,278	0,234	0,394	0,327	0,279	0,204	0,406	0,271	0,130
1994	0,467	0,340	0,259	0,212	0,369	0,308	0,260	0,181	0,406	0,287	0,142
1995	0,460	0,332	0,254	0,216	0,375	0,314	0,267	0,207	0,410	0,296	0,163
1996	0,417	0,280	0,224	0,184	0,343	0,279	0,236	0,179	0,350	0,236	0,108
1997	0,408	0,250	0,186	0,160	0,282	0,230	0,194	0,149	0,302	0,203	0,111
1998	0,412	0,223	0,175	0,142	0,258	0,200	0,175	0,133	0,265	0,192	0,106
1999	0,413	0,226	0,183	0,152	0,264	0,202	0,212	0,148	0,300	0,200	0,094
2000	0,376	0,235	0,203	0,163	0,278	0,210	0,233	0,145	0,324	0,225	0,130
2001	0,324	0,211	0,187	0,148	0,275	0,190	0,214	0,145	0,336	0,176	0,151

Tabela 3.22 – Taxa de repetência mínima

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,597	0,264	0,154	0,116	0,221	0,216	0,195	0,147	0,234	0,172	0,063
1982	0,577	0,285	0,160	0,130	0,226	0,229	0,211	0,174	0,246	0,199	0,079
1983	0,576	0,291	0,171	0,136	0,242	0,231	0,198	0,148	0,250	0,224	0,074
1984	0,466	0,301	0,166	0,142	0,249	0,236	0,201	0,153	0,270	0,221	0,082
1985	0,463	0,333	0,187	0,154	0,280	0,239	0,198	0,147	0,282	0,234	0,099
1986	0,452	0,358	0,202	0,163	0,271	0,238	0,201	0,151	0,275	0,209	0,074
1987	0,486	0,360	0,209	0,166	0,284	0,247	0,215	0,170	0,321	0,235	0,091
1988	0,467	0,358	0,213	0,180	0,298	0,245	0,203	0,160	0,304	0,212	0,085
1989	0,456	0,341	0,212	0,179	0,305	0,254	0,214	0,168	0,311	0,216	0,094
1990	0,452	0,345	0,209	0,174	0,307	0,259	0,221	0,173	0,311	0,218	0,103
1991	0,447	0,345	0,202	0,165	0,300	0,245	0,205	0,163	0,322	0,243	0,084
1992	0,463	0,353	0,212	0,167	0,293	0,238	0,194	0,155	0,319	0,276	0,098
1993	0,477	0,350	0,221	0,163	0,276	0,227	0,180	0,147	0,289	0,184	0,078
1994	0,456	0,324	0,214	0,159	0,277	0,225	0,173	0,139	0,260	0,191	0,095
1995	0,443	0,316	0,206	0,154	0,278	0,213	0,170	0,137	0,253	0,173	0,092
1996	0,507	0,264	0,192	0,145	0,252	0,189	0,143	0,120	0,242	0,153	0,080
1997	0,585	0,233	0,159	0,120	0,222	0,141	0,118	0,112	0,195	0,093	0,051
1998	0,473	0,206	0,132	0,087	0,186	0,105	0,100	0,082	0,189	0,102	0,060
1999	0,378	0,210	0,126	0,094	0,196	0,108	0,107	0,118	0,176	0,097	0,059
2000	0,394	0,220	0,145	0,113	0,210	0,115	0,104	0,122	0,152	0,074	0,067
2001	0,352	0,195	0,143	0,115	0,204	0,113	0,106	0,121	0,137	0,098	0,072

Tabela 3.23 – Taxa de repetência corrigida

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,580	0,282	0,217	0,179	0,326	0,290	0,262	0,197	0,340	0,237	0,104
1982	0,603	0,303	0,232	0,197	0,348	0,309	0,279	0,220	0,358	0,260	0,129
1983	0,586	0,310	0,242	0,206	0,358	0,316	0,287	0,225	0,373	0,276	0,125
1984	0,564	0,319	0,241	0,212	0,374	0,326	0,287	0,216	0,390	0,290	0,131
1985	0,529	0,348	0,251	0,220	0,380	0,321	0,276	0,206	0,389	0,290	0,129
1986	0,526	0,372	0,266	0,228	0,387	0,335	0,294	0,219	0,387	0,280	0,120
1987	0,511	0,374	0,268	0,225	0,386	0,329	0,289	0,218	0,402	0,286	0,129
1988	0,523	0,372	0,273	0,235	0,389	0,322	0,280	0,213	0,398	0,279	0,127
1989	0,495	0,355	0,264	0,225	0,390	0,326	0,282	0,216	0,403	0,286	0,140
1990	0,478	0,351	0,257	0,223	0,393	0,332	0,289	0,225	0,412	0,293	0,147
1991	0,479	0,351	0,248	0,211	0,378	0,313	0,273	0,210	0,411	0,280	0,125
1992	0,485	0,359	0,256	0,212	0,366	0,304	0,260	0,200	0,416	0,295	0,137
1993	0,492	0,356	0,255	0,206	0,347	0,287	0,239	0,181	0,359	0,236	0,109
1994	0,462	0,330	0,241	0,191	0,332	0,275	0,225	0,164	0,348	0,249	0,123
1995	0,455	0,322	0,235	0,191	0,336	0,274	0,228	0,179	0,347	0,247	0,135
1996	0,412	0,270	0,211	0,169	0,306	0,243	0,199	0,155	0,307	0,203	0,097
1997	0,403	0,240	0,175	0,144	0,258	0,194	0,164	0,134	0,259	0,159	0,087
1998	0,407	0,213	0,157	0,120	0,229	0,162	0,145	0,112	0,234	0,156	0,088
1999	0,408	0,216	0,160	0,129	0,237	0,164	0,170	0,136	0,250	0,159	0,080
2000	0,371	0,225	0,180	0,143	0,251	0,172	0,181	0,135	0,255	0,165	0,105
2001	0,319	0,201	0,169	0,135	0,246	0,159	0,171	0,135	0,257	0,145	0,119

Tabela 3.24 – Taxa de repetência segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,296	0,207	0,169	0,134	0,227	0,199	0,170	0,123	0,143	0,095	0,046
1982	0,284	0,210	0,169	0,134	0,227	0,199	0,169	0,120	0,147	0,096	0,046
1983	0,282	0,218	0,171	0,136	0,237	0,201	0,167	0,117	0,150	0,097	0,047
1984	0,223	0,207	0,163	0,132	0,238	0,199	0,197	0,150	0,163	0,097	0,048
1985	0,214	0,199	0,167	0,137	0,243	0,198	0,161	0,111	0,151	0,099	0,050
1986	0,228	0,203	0,181	0,146	0,243	0,203	0,166	0,114	0,149	0,096	0,050
1987	0,223	0,198	0,174	0,138	0,238	0,194	0,161	0,112	0,142	0,096	0,050
1988	0,214	0,191	0,171	0,137	0,231	0,190	0,154	0,107	0,136	0,091	0,047
1989	0,219	0,189	0,171	0,138	0,235	0,193	0,158	0,110	0,146	0,099	0,053
1990	0,229	0,184	0,169	0,135	0,235	0,194	0,159	0,110	0,152	0,107	0,059
1991	0,226	0,177	0,157	0,124	0,224	0,182	0,148	0,102	0,127	0,088	0,048
1992	0,229	0,183	0,159	0,124	0,218	0,178	0,143	0,098	0,144	0,100	0,055
1993	0,237	0,213	0,157	0,122	0,218	0,175	0,142	0,099	0,146	0,102	0,057
1994	0,218	0,181	0,151	0,115	0,217	0,177	0,139	0,096	0,115	0,081	0,043
1995	0,214	0,177	0,143	0,111	0,212	0,169	0,133	0,097	0,151	0,102	0,053
1996	0,207	0,164	0,151	0,095	0,181	0,141	0,107	0,077	0,231	0,154	0,081
1997	0,211	0,153	0,109	0,116	0,144	0,111	0,090	0,067	0,205	0,141	0,086
1998	0,176	0,131	0,096	0,076	0,114	0,091	0,075	0,061	0,092	0,064	0,038
1999	0,163	0,131	0,094	0,084	0,115	0,095	0,078	0,067	0,097	0,068	0,041
2000	0,171	0,140	0,102	0,092	0,128	0,101	0,084	0,073	0,109	0,074	0,046
2001	0,163	0,136	0,100	0,093	0,129	0,101	0,084	0,076	0,102	0,079	0,048

Tabela 3.25 – Taxa de reprovação segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,283	0,212	0,178	0,143	0,245	0,211	0,183	0,133	0,189	0,123	0,057
1982	0,280	0,212	0,176	0,143	0,245	0,221	0,180	0,127	0,197	0,121	0,055
1983	0,285	0,216	0,177	0,145	0,254	0,234	0,175	0,120	0,204	0,120	0,055
1984	0,229	0,205	0,170	0,145	0,257	0,211	0,175	0,119	0,181	0,120	0,054
1985	0,222	0,232	0,172	0,140	0,254	0,208	0,171	0,112	0,178	0,116	0,056
1986	0,234	0,253	0,192	0,156	0,259	0,217	0,189	0,125	0,184	0,134	0,063
1987	0,230	0,265	0,184	0,146	0,248	0,201	0,166	0,111	0,171	0,109	0,057
1988	0,222	0,254	0,175	0,142	0,236	0,192	0,155	0,105	0,165	0,105	0,054
1989	0,210	0,246	0,177	0,139	0,228	0,190	0,150	0,102	0,157	0,109	0,058
1990	0,210	0,235	0,169	0,136	0,234	0,193	0,159	0,107	0,168	0,112	0,062
1991	0,213	0,226	0,158	0,125	0,220	0,177	0,144	0,096	0,186	0,107	0,057
1992	0,200	0,219	0,154	0,119	0,207	0,171	0,134	0,088	0,195	0,098	0,051
1993	0,198	0,208	0,147	0,110	0,193	0,162	0,125	0,083	0,144	0,092	0,049
1994	0,200	0,200	0,144	0,108	0,204	0,171	0,131	0,087	0,158	0,104	0,055
1995	0,190	0,191	0,132	0,100	0,191	0,155	0,121	0,082	0,142	0,090	0,047
1996	0,188	0,163	0,122	0,091	0,173	0,136	0,103	0,072	0,139	0,085	0,044
1997	0,181	0,135	0,090	0,070	0,123	0,096	0,075	0,054	0,104	0,063	0,036
1998	0,162	0,120	0,081	0,063	0,094	0,076	0,061	0,050	0,088	0,056	0,033
1999	0,155	0,128	0,085	0,080	0,104	0,091	0,072	0,063	0,099	0,067	0,044
2000	0,155	0,135	0,092	0,084	0,113	0,097	0,077	0,072	0,100	0,071	0,047
2001	0,158	0,136	0,095	0,090	0,121	0,098	0,079	0,077	0,103	0,076	0,050

Tabela 3.26 – Taxa de afastados por abandono segundo os censos escolares

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,130	0,085	0,082	0,078	0,150	0,129	0,124	0,097	0,222	0,157	0,074
1982	0,162	0,106	0,104	0,098	0,184	0,140	0,145	0,124	0,236	0,180	0,108
1983	0,166	0,109	0,112	0,107	0,180	0,140	0,171	0,156	0,252	0,191	0,104
1984	0,199	0,128	0,121	0,115	0,200	0,175	0,170	0,140	0,289	0,216	0,109
1985	0,187	0,121	0,121	0,126	0,192	0,168	0,157	0,134	0,281	0,213	0,093
1986	0,170	0,125	0,117	0,115	0,205	0,182	0,167	0,139	0,278	0,193	0,088
1987	0,169	0,114	0,123	0,119	0,205	0,182	0,172	0,139	0,285	0,211	0,096
1988	0,190	0,123	0,139	0,130	0,214	0,182	0,175	0,144	0,296	0,219	0,100
1989	0,200	0,114	0,122	0,118	0,218	0,185	0,177	0,146	0,308	0,224	0,112
1990	0,183	0,116	0,119	0,121	0,218	0,187	0,175	0,152	0,311	0,232	0,115
1991	0,172	0,125	0,120	0,118	0,210	0,181	0,174	0,146	0,284	0,198	0,095
1992	0,199	0,140	0,131	0,124	0,208	0,176	0,170	0,141	0,286	0,210	0,113
1993	0,201	0,148	0,131	0,124	0,200	0,164	0,153	0,121	0,262	0,178	0,081
1994	0,179	0,130	0,115	0,105	0,165	0,138	0,129	0,095	0,248	0,183	0,088
1995	0,196	0,131	0,122	0,117	0,184	0,159	0,146	0,125	0,268	0,206	0,116
1996	0,181	0,107	0,102	0,094	0,170	0,143	0,133	0,107	0,212	0,151	0,064
1997	0,153	0,105	0,096	0,090	0,159	0,134	0,119	0,095	0,198	0,141	0,075
1998	0,144	0,098	0,093	0,079	0,164	0,123	0,115	0,083	0,176	0,136	0,073
1999	0,141	0,098	0,099	0,073	0,161	0,111	0,140	0,085	0,200	0,133	0,050
2000	0,148	0,101	0,111	0,079	0,166	0,113	0,156	0,073	0,224	0,154	0,084
2001	0,105	0,075	0,092	0,058	0,154	0,092	0,135	0,068	0,234	0,100	0,101

Tabela 3.27 – Taxa de promoção corrigida

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,400	0,652	0,690	0,679	0,550	0,607	0,654	0,653	0,542	0,689	0,869
1982	0,377	0,624	0,665	0,638	0,514	0,585	0,639	0,628	0,523	0,659	0,837
1983	0,394	0,618	0,654	0,632	0,503	0,556	0,592	0,593	0,507	0,651	0,841
1984	0,416	0,607	0,651	0,614	0,478	0,547	0,606	0,611	0,481	0,628	0,837
1985	0,451	0,590	0,653	0,634	0,495	0,563	0,625	0,636	0,501	0,649	0,851
1986	0,454	0,564	0,639	0,611	0,468	0,530	0,591	0,609	0,489	0,640	0,849
1987	0,469	0,566	0,645	0,633	0,490	0,561	0,625	0,657	0,508	0,653	0,847
1988	0,457	0,567	0,641	0,634	0,497	0,568	0,629	0,642	0,493	0,646	0,845
1989	0,485	0,590	0,664	0,655	0,503	0,574	0,637	0,648	0,488	0,634	0,830
1990	0,512	0,601	0,671	0,652	0,497	0,568	0,627	0,627	0,471	0,624	0,823
1991	0,511	0,603	0,683	0,675	0,522	0,591	0,646	0,658	0,505	0,665	0,848
1992	0,505	0,595	0,676	0,678	0,537	0,602	0,662	0,660	0,506	0,664	0,837
1993	0,498	0,606	0,685	0,688	0,562	0,628	0,695	0,717	0,560	0,707	0,870
1994	0,528	0,637	0,713	0,727	0,592	0,651	0,720	0,721	0,555	0,693	0,858
1995	0,535	0,644	0,713	0,719	0,576	0,639	0,700	0,690	0,539	0,673	0,837
1996	0,578	0,704	0,755	0,755	0,615	0,675	0,735	0,751	0,615	0,752	0,892
1997	0,587	0,735	0,793	0,800	0,675	0,732	0,787	0,782	0,651	0,770	0,889
1998	0,583	0,753	0,794	0,812	0,695	0,762	0,798	0,819	0,695	0,787	0,894
1999	0,582	0,743	0,785	0,802	0,690	0,743	0,773	0,771	0,653	0,783	0,906
2000	0,619	0,732	0,770	0,791	0,674	0,722	0,755	0,746	0,607	0,744	0,870
2001	0,671	0,764	0,795	0,805	0,686	0,751	0,774	0,728	0,630	0,783	0,849

Tabela 3.28 – Taxa de evasão de aprovados corrigida

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,010	0,051	0,051	0,100	0,054	0,054	0,040	0,117	0,047	0,031	0
1982	0,010	0,058	0,055	0,121	0,057	0,054	0,036	0,122	0,044	0,039	0
1983	0,010	0,057	0,057	0,115	0,062	0,071	0,061	0,132	0,037	0,039	0
1984	0,010	0,059	0,058	0,126	0,065	0,067	0,049	0,131	0,049	0,036	0
1985	0,010	0,048	0,054	0,101	0,059	0,061	0,046	0,118	0,039	0,023	0
1986	0,010	0,048	0,052	0,118	0,068	0,071	0,053	0,127	0,049	0,033	0
1987	0,010	0,045	0,048	0,102	0,057	0,056	0,037	0,094	0,036	0,027	0
1988	0,010	0,046	0,045	0,094	0,054	0,058	0,041	0,110	0,046	0,030	0
1989	0,010	0,040	0,038	0,089	0,051	0,051	0,036	0,105	0,048	0,034	0
1990	0,005	0,037	0,041	0,092	0,051	0,051	0,040	0,114	0,050	0,032	0
1991	0,005	0,036	0,039	0,083	0,048	0,051	0,036	0,100	0,025	0,029	0
1992	0,005	0,036	0,039	0,079	0,047	0,050	0,034	0,110	0,013	0,028	0
1993	0,005	0,028	0,037	0,078	0,044	0,045	0,027	0,080	0,034	0,022	0
1994	0,005	0,022	0,026	0,061	0,039	0,041	0,020	0,097	0,039	0,020	0
1995	0,005	0,024	0,032	0,065	0,049	0,047	0,033	0,103	0,051	0,031	0
1996	0,005	0,016	0,021	0,061	0,043	0,046	0,029	0,070	0,034	0,012	0
1997	0,005	0,015	0,021	0,040	0,043	0,038	0,019	0,070	0,047	0,027	0
1998	0,005	0,023	0,031	0,046	0,047	0,038	0,026	0,048	0,040	0,021	0
1999	0,005	0,031	0,032	0,046	0,046	0,056	0,015	0,081	0,047	0,016	0
2000	0,005	0,033	0,027	0,046	0,048	0,069	0,012	0,109	0,069	0,031	0
2001	0,005	0,026	0,019	0,047	0,039	0,059	0,013	0,127	0,033	0,041	0

Tabela 3.29 – Taxa de evasão de não-aprovados corrigida

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,010	0,015	0,042	0,042	0,070	0,049	0,045	0,033	0,071	0,043	0,027
1982	0,010	0,015	0,048	0,045	0,081	0,053	0,045	0,030	0,075	0,041	0,034
1983	0,010	0,015	0,047	0,047	0,077	0,057	0,060	0,051	0,082	0,035	0,034
1984	0,010	0,015	0,050	0,047	0,083	0,060	0,058	0,042	0,080	0,046	0,032
1985	0,010	0,015	0,042	0,045	0,067	0,055	0,052	0,040	0,071	0,038	0,020
1986	0,010	0,015	0,043	0,043	0,077	0,064	0,062	0,045	0,075	0,047	0,031
1987	0,010	0,015	0,039	0,040	0,067	0,054	0,049	0,032	0,054	0,034	0,025
1988	0,010	0,015	0,040	0,037	0,061	0,052	0,051	0,035	0,063	0,045	0,028
1989	0,010	0,015	0,035	0,031	0,056	0,049	0,045	0,032	0,061	0,047	0,031
1990	0,005	0,010	0,032	0,033	0,058	0,048	0,045	0,034	0,067	0,050	0,030
1991	0,005	0,010	0,030	0,031	0,052	0,045	0,045	0,032	0,059	0,025	0,027
1992	0,005	0,010	0,029	0,030	0,049	0,044	0,044	0,030	0,065	0,013	0,026
1993	0,005	0,010	0,023	0,028	0,047	0,040	0,040	0,023	0,047	0,035	0,021
1994	0,005	0,010	0,018	0,022	0,037	0,034	0,035	0,017	0,058	0,038	0,019
1995	0,005	0,010	0,019	0,025	0,039	0,041	0,039	0,028	0,063	0,049	0,028
1996	0,005	0,010	0,013	0,016	0,036	0,036	0,037	0,024	0,043	0,033	0,011
1997	0,005	0,010	0,011	0,016	0,024	0,036	0,031	0,015	0,043	0,044	0,024
1998	0,005	0,010	0,017	0,022	0,029	0,038	0,030	0,020	0,030	0,036	0,018
1999	0,005	0,010	0,023	0,024	0,027	0,037	0,042	0,012	0,050	0,041	0,014
2000	0,005	0,010	0,023	0,020	0,028	0,038	0,052	0,009	0,069	0,060	0,025
2001	0,005	0,010	0,018	0,013	0,029	0,031	0,043	0,010	0,080	0,031	0,032

Tabela 3.30 – Taxa de evasão total corrigida

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,020	0,066	0,093	0,142	0,124	0,103	0,084	0,150	0,118	0,074	0,027
1982	0,020	0,073	0,102	0,165	0,138	0,106	0,082	0,152	0,119	0,080	0,034
1983	0,020	0,072	0,105	0,162	0,140	0,128	0,121	0,183	0,120	0,073	0,034
1984	0,020	0,074	0,108	0,173	0,148	0,127	0,107	0,173	0,129	0,082	0,032
1985	0,020	0,063	0,097	0,145	0,125	0,116	0,098	0,158	0,110	0,061	0,020
1986	0,020	0,063	0,094	0,161	0,145	0,135	0,115	0,172	0,124	0,081	0,031
1987	0,020	0,060	0,087	0,142	0,124	0,110	0,086	0,126	0,090	0,061	0,025
1988	0,020	0,061	0,086	0,131	0,115	0,109	0,091	0,145	0,109	0,075	0,028
1989	0,020	0,055	0,072	0,119	0,108	0,100	0,082	0,137	0,109	0,080	0,031
1990	0,010	0,047	0,073	0,124	0,109	0,100	0,085	0,148	0,117	0,083	0,030
1991	0,010	0,046	0,069	0,114	0,100	0,096	0,081	0,132	0,084	0,055	0,027
1992	0,010	0,046	0,068	0,109	0,096	0,094	0,078	0,140	0,077	0,041	0,026
1993	0,010	0,038	0,060	0,106	0,092	0,085	0,066	0,103	0,081	0,057	0,021
1994	0,010	0,032	0,046	0,082	0,076	0,074	0,055	0,114	0,097	0,059	0,019
1995	0,010	0,034	0,052	0,090	0,088	0,087	0,072	0,131	0,114	0,080	0,028
1996	0,010	0,026	0,034	0,077	0,079	0,082	0,066	0,094	0,078	0,046	0,011
1997	0,010	0,025	0,032	0,056	0,067	0,074	0,049	0,084	0,090	0,071	0,024
1998	0,010	0,033	0,048	0,068	0,076	0,076	0,056	0,069	0,071	0,057	0,018
1999	0,010	0,041	0,055	0,069	0,073	0,093	0,057	0,093	0,097	0,058	0,014
2000	0,010	0,043	0,051	0,066	0,076	0,107	0,064	0,118	0,138	0,091	0,025
2001	0,010	0,036	0,036	0,060	0,067	0,090	0,056	0,137	0,113	0,072	0,032

Tabela 3.31 – Taxa de evasão total sem correção

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série
1981	0,255	0,091	0,093	0,048	0,139	0,102	0,100	-0,086	0,191	0,160	0,085
1982	0,281	0,103	0,103	0,065	0,163	0,111	0,096	-0,070	0,191	0,168	0,117
1983	0,266	0,096	0,106	0,068	0,160	0,130	0,139	-0,038	0,194	0,181	0,112
1984	0,290	0,113	0,110	0,072	0,176	0,167	0,130	-0,102	0,197	0,202	0,115
1985	0,227	0,137	0,100	0,045	0,158	0,132	0,124	-0,107	0,195	0,180	0,100
1986	0,187	0,157	0,103	0,052	0,180	0,152	0,145	-0,087	0,215	0,202	0,102
1987	0,167	0,154	0,098	0,034	0,161	0,131	0,116	-0,170	0,196	0,183	0,103
1988	0,187	0,153	0,096	0,019	0,164	0,129	0,120	-0,154	0,220	0,193	0,108
1989	0,163	0,138	0,082	-0,003	0,151	0,123	0,108	-0,152	0,219	0,191	0,117
1990	0,118	0,134	0,076	-0,002	0,153	0,123	0,110	-0,131	0,234	0,194	0,118
1991	0,109	0,137	0,075	-0,010	0,144	0,115	0,107	-0,180	0,222	0,179	0,105
1992	0,109	0,131	0,078	-0,010	0,137	0,114	0,100	-0,170	0,202	0,166	0,108
1993	0,140	0,089	0,072	0,001	0,120	0,105	0,082	-0,160	0,184	0,141	0,073
1994	0,124	0,095	0,057	-0,019	0,097	0,086	0,071	-0,177	0,194	0,156	0,100
1995	0,121	0,090	0,061	-0,017	0,110	0,098	0,085	-0,097	0,189	0,152	0,110
1996	0,115	0,068	0,017	-0,039	0,105	0,089	0,077	-0,008	0,098	0,069	0,028
1997	0,123	0,037	0,061	-0,090	0,096	0,077	0,048	0,010	0,112	0,075	0,025
1998	0,169	0,044	0,055	-0,048	0,116	0,071	0,068	-0,126	0,122	0,095	0,069
1999	0,176	0,055	0,068	-0,060	0,124	0,064	0,071	-0,091	0,162	0,104	0,053
2000	0,126	0,042	0,071	-0,055	0,125	0,075	0,078	-0,054	0,198	0,120	0,084
2001	0,102	0,022	0,057	-0,059	0,123	0,053	0,062	-0,048	0,204	0,059	0,103

Tabela 3.32 – Taxa de participação

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série	12ª série
1981	0,897	0,854	0,799	0,719	0,546	0,476	0,422	0,367	0,273	0,243	0,212	0,099
1982	0,897	0,855	0,798	0,722	0,547	0,479	0,425	0,368	0,275	0,243	0,212	0,098
1983	0,920	0,864	0,810	0,735	0,572	0,491	0,438	0,384	0,286	0,255	0,225	0,104
1984	0,925	0,866	0,813	0,740	0,577	0,502	0,446	0,394	0,291	0,259	0,230	0,107
1985	0,926	0,869	0,817	0,746	0,589	0,510	0,457	0,405	0,299	0,269	0,236	0,110
1986	0,930	0,871	0,819	0,752	0,605	0,523	0,463	0,409	0,303	0,274	0,245	0,118
1987	0,933	0,878	0,822	0,752	0,608	0,522	0,465	0,411	0,308	0,282	0,254	0,122
1988	0,935	0,882	0,833	0,764	0,615	0,534	0,482	0,430	0,325	0,295	0,263	0,127
1989	0,938	0,890	0,847	0,780	0,630	0,536	0,485	0,438	0,331	0,305	0,277	0,121
1990	0,939	0,891	0,840	0,777	0,638	0,548	0,489	0,438	0,336	0,311	0,280	0,124
1992	0,954	0,889	0,833	0,758	0,629	0,527	0,461	0,410	0,307	0,285	0,261	0,115
1993	0,964	0,896	0,840	0,774	0,647	0,547	0,477	0,423	0,323	0,300	0,271	0,110
1995	0,969	0,910	0,859	0,790	0,681	0,582	0,509	0,443	0,347	0,303	0,270	0,114
1996	0,971	0,917	0,869	0,808	0,715	0,615	0,546	0,475	0,373	0,328	0,283	0,115
1997	0,978	0,927	0,882	0,825	0,735	0,630	0,558	0,487	0,391	0,337	0,293	0,119
1998	0,982	0,939	0,891	0,836	0,755	0,671	0,598	0,532	0,435	0,376	0,319	0,118
1999	0,984	0,948	0,912	0,861	0,790	0,699	0,633	0,565	0,468	0,412	0,348	0,117
2001	0,986	0,961	0,930	0,886	0,819	0,745	0,681	0,618	0,528	0,474	0,411	0,131

Tabela 3.33 – Taxa de conclusão

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	10ª série	11ª série	12ª série
1980	0,881	0,849	0,792	0,709	0,529	0,461	0,409	0,353	0,259	0,23 2	0,204	0,094
1981	0,885	0,853	0,796	0,716	0,537	0,471	0,414	0,357	0,263	0,231	0,206	0,094
1982	0,894	0,862	0,807	0,728	0,557	0,482	0,429	0,372	0,275	0,24 6	0,220	0,100
1983	0,893	0,862	0,809	0,732	0,568	0,493	0,440	0,385	0,280	0,25 2	0,226	0,105
1984	0,893	0,866	0,813	0,740	0,582	0,504	0,449	0,396	0,288	0,26 2	0,230	0,107
1985	0,896	0,865	0,816	0,747	0,597	0,515	0,456	0,401	0,292	0,27 0	0,242	0,116
1986	0,903	0,869	0,817	0,747	0,601	0,517	0,460	0,403	0,303	0,27 9	0,250	0,119
1987	0,905	0,876	0,827	0,760	0,611	0,531	0,477	0,424	0,318	0,28 8	0,259	0,124
1988	0,913	0,887	0,843	0,774	0,623	0,534	0,483	0,435	0,328	0,30 1	0,270	0,119
1989	0,912	0,882	0,836	0,773	0,631	0,542	0,486	0,436	0,332	0,30 8	0,276	0,122
1991	0,907	0,871	0,821	0,750	0,619	0,517	0,458	0,408	0,303	0,28 3	0,258	0,111
1992	0,911	0,878	0,837	0,769	0,636	0,535	0,474	0,421	0,320	0,29 6	0,267	0,107
1994	0,922	0,888	0,847	0,784	0,664	0,567	0,498	0,434	0,326	0,29 5	0,266	0,111
1995	0,927	0,892	0,851	0,792	0,686	0,593	0,523	0,454	0,348	0,31 0	0,281	0,111
1996	0,935	0,903	0,859	0,801	0,695	0,599	0,526	0,458	0,360	0,31 8	0,283	0,115
1997	0,944	0,908	0,864	0,813	0,726	0,641	0,571	0,497	0,396	0,34 4	0,301	0,114
1998	0,952	0,924	0,883	0,833	0,750	0,669	0,604	0,532	0,432	0,37 1	0,320	0,110
2000	0,964	0,936	0,898	0,847	0,783	0,713	0,656	0,592	0,495	0,43 8	0,375	0,118

Anexo 4

FICHA DE MATRÍCULA

Identificação da Escola

--

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO E CADASTRO

01	1. Nome do Aluno							
02	2. Código Aluno	3. Modalidade	4. Tipo/Tipo de Atendimento	5. Série	6. Código Turno	7. Turma	8. Data Matrícula	
03	9. Data Nascimento	10. Sexo (M/F)	11. Se estrangeiro, país de nascimento		12. Naturalidade-Município			13. UF
04	14. Nome do Pai							
05	15. Nome da Mãe							
06	16. Nome do Responsável e Grau de Parentesco							
07	17. Endereço - Rua				18. Número	19. Complemento		
08	20. Bairro/Distrito				21. CEP		22. Telefone	

BLOCO 2 - CARACTERIZAÇÃO

09	23. Situação do Aluno na Série Atual	24. Situação do Aluno no Ano Anterior	25. Origem
	01 <input type="checkbox"/> Primeira matrícula na modalidade 02 <input type="checkbox"/> Promovido da série anterior da mesma modalidade ou não 03 <input type="checkbox"/> Promovido de duas séries anteriores ou mais da mesma modalidade ou não 04 <input type="checkbox"/> Repetente por ter sido reprovado. 05 <input type="checkbox"/> Repetente por ter se Afastado por Abandono 06 <input type="checkbox"/> Repetente apesar de ter sido Aprovado	01 <input type="checkbox"/> Não Frequentou 02 <input type="checkbox"/> Abandonou 03 <input type="checkbox"/> Foi Reprovado 04 <input type="checkbox"/> Foi Aprovado	01 <input type="checkbox"/> Nesta Escola 02 <input type="checkbox"/> Transferido de Outra Escola
	26. Rede de Origem do Aluno	27. Unidade da Federação ou País da Escola de Origem	28. Localização da Escola de Origem do Aluno
	01 <input type="checkbox"/> Estadual 02 <input type="checkbox"/> Municipal 03 <input type="checkbox"/> Federal 04 <input type="checkbox"/> Particular	01 <input type="checkbox"/> Neste Município 02 <input type="checkbox"/> Outro Município deste Estado. Qual? _____ 03 <input type="checkbox"/> Outra Unidade da Federação. Qual? _____ 04 <input type="checkbox"/> Outro País. Qual? _____	01 <input type="checkbox"/> Urbana 02 <input type="checkbox"/> Rural
	29. Modalidade do Curso de Origem		
	01 <input type="checkbox"/> Creche / Pré-Escola 02 <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Regular 03 <input type="checkbox"/> Ensino Médio Regular	04 <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos Seriado Ensino Fundamental (EJA) 05 <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos Não Seriado Ensino Fundamental (EJA) 06 <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos Seriado Ensino Médio (EJA)	07 <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos Não Seriado Ensino Médio (EJA) 08 <input type="checkbox"/> Educação Especial 09 <input type="checkbox"/> Não se Aplica

BLOCO 3 - ASSINATURAS

30. Data	31. Secretário	32. Diretor	33. Pai ou Mãe ou Responsável
----------	----------------	-------------	-------------------------------

INSTRUÇÕES

Definições

Creche: Modalidade da Educação Infantil direcionada a crianças de até 3 anos de idade (inclusive).

Pré-Escola: Modalidade da Educação Infantil direcionada a crianças de 4 a 6 anos de idade (inclusive), geralmente dividida em 3 períodos (anos).

Classe de Alfabetização: Hoje em dia considerada parte do Ensino Fundamental Regular, direcionada a crianças de 6 anos. Preencher como "série 0" no Ensino Fundamental Regular.

Ciclo e Não Seriado: Formas de organização que agrupam algumas séries. Preencher conforme instruções em "Série".

Atenção: Apenas para efeito de cálculo do fluxo de alunos no Sistema de Ensino, estabelecer uma correspondência entre os/as módulos/etapas com as séries do Sistema Regular de Ensino.

BLOCO 1 - Identificação e Cadastro

1. Nome do Aluno: Preencher o nome completo do aluno.

2. Código do Aluno: Preencher com o número de registro do aluno na escola ou conforme instruções da Secretaria de Educação correspondente.

3. Modalidade: Preencher com o código do curso no qual o aluno está sendo matriculado.

- 01 - Creche
- 02 - Pré-Escola
- 03 - Educação Especial
- 04 - Ensino Fundamental Regular (inclui Classe de Alfabetização (CA))
- 05 - Ensino Médio Regular
- 06 - Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ensino Fundamental)
- 07 - Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ensino Médio)

4. Tipo/Tipo de Atendimento: Preencher com o código do Tipo de Atendimento na Educação Especial (Exemplo: DV para deficiente visual). Indicar se o aluno está matriculado em um sistema de ciclo ou curso não seriado. (Exemplo: CL para ciclo. NS para não seriado. CA para classe de aceleração.)

5. Série: Número da série em que o aluno está sendo matriculado.

Atenção:

1. Creche e Pré-Escola: Preencher com o período como apresentado nas **Definições**.
2. Classe de Alfabetização: Preencher com o número 0.
3. Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular: Preencher com a série.
4. Ciclo e Não Seriado: Preencher com a série equivalente que o aluno estaria cursando.

Para efeito de equivalência:

Ciclo de 3 anos (para crianças de 6 a 8 anos, substituindo as duas primeiras séries)

1º ano no ciclo - série 0

2º ano no ciclo - série 1

3º ano ou mais no ciclo - série 2

Ciclo de 3 anos (ciclo básico de alfabetização substituindo as duas primeiras séries)

1º ano no ciclo - série 1

2º ano ou mais no ciclo - série 2

Ciclo de 4 anos (substituindo as quatro primeiras séries, 1ª a 4ª séries)

1º ano no ciclo - série 1

2º ano no ciclo - série 2

3º ano no ciclo - série 3

4º ano ou mais no ciclo - série 4

Ciclo de 4 anos (substituindo as quatro últimas séries, 5ª a 8ª séries)

1º ano no ciclo - série 5

2º ano no ciclo - série 6

3º ano no ciclo - série 7

4º ano ou mais no ciclo - série 8

Não Seriado no Ensino Médio

1º ano no não seriado - série 1

2º ano no não seriado - série 2

3º ano ou mais no não seriado - série 3

5. Aluno de turma multisseriada: É necessário especificar a série.
6. Educação de Jovens e Adultos (EJA).
7. Indicar a fase correspondente à série no Ensino Regular.

6. Código Turno:

1 Manhã

2 Intermediário/Manhã

3 Tarde

4 Intermediário/Tarde

5 Noite

6 Integral

7. Turma: Preencher com a identificação da turma na qual o aluno foi inserido.

8. Data Matrícula: Data de preenchimento da ficha.

9. Data de Nascimento: Preencher com a data de nascimento do aluno, sendo dois algarismos para o dia, o mês e o ano.

10. Sexo: Informar o sexo do aluno, utilizando o número **1** para o masculino e o número **2** para feminino, embora no formulário possam aparecer as designações **M** e **F**.

11. Se Estrangeiro: Preencher com o nome do país de nascimento.

12. Naturalidade: Preencher com o nome do município em que o aluno nasceu.

13. UF: Informar a sigla da unidade da federação correspondente ao município em que o aluno nasceu.

14. Nome do Pai: Preencher com o nome completo.

15. Nome da Mãe: Preencher com o nome completo.

16. Nome do Responsável e Grau de Parentesco: Preencher com o nome completo do responsável, caso não seja o pai ou a mãe, e o grau de parentesco.

17. Endereço - Rua: Preencher com o nome da rua (avenida, praça, estrada, etc.) da residência do aluno.

18. Número - Rua: Preencher com o número (KM, etc.) que identifica a residência do aluno na rua.

19. Complemento - Rua: Preencher com a identificação complementar da residência do aluno (nº do apartamento, bloco, fundos, etc.)

20. Bairro/Distrito: Preencher com o nome do bairro, distrito ou localidade da residência do aluno.

21. CEP: Preencher com o oito algarismo o código de endereçamento postal da residência do aluno.

22. Telefone: Preencher com o número do telefone da residência do aluno, se houver; ou do trabalho de um dos pais ou responsável.

BLOCO 2 - Caracterização

23. Situação do Aluno na Série Atual:

01 - Primeira matrícula na modalidade: Para o aluno que ingressar pela 1ª vez na vida no curso, independente da série.

Atenção:

Matrícula no início deste ano: 1ª série do Ensino Médio. Aluno nunca ingressou nesta série. Preencher como 1ª matrícula no curso

Caso 1: Aluno freqüentou a escola no ano anterior. Última série freqüentada: 8ª série do Ensino Fundamental. Preencher **item 24-04** (foi aprovado) e **item 29-04** (Ensino Fundamental Regular)

Caso 2: Aluno não freqüentou a escola no ano anterior. Preencher **item 24-01** (não freqüentou) e **item 29-04** (Ensino Fundamental Regular)

02 - Promovido da série anterior da mesma modalidade ou não: Para o aluno que foi aprovado na série anterior do mesmo curso ou período/série anterior do curso equivalente (exemplo: ensino fundamental e regular e Supletivo de 1º grau) e que não tenha se matriculado anteriormente na série atual, nesta ou em outra escola.

Atenção:

Pré-Escola: Quando o aluno já freqüentou o período anterior e não tenha sido matriculado anteriormente no período atual.

Ciclo e Não Seriado: Quando o aluno, no início do último ano anteriormente freqüentado, matriculou-se em um(a) módulo/etapa correspondente à série anterior conforme a equivalência definida.

Exemplo: Matrícula no início do último ano freqüentado: módulo 3, 1ª série
Matrícula no início deste ano: módulo 6, 2ª série

03 - Promovido de duas séries anteriores ou mais da mesma modalidade ou não: Caso de alunos provenientes de classes de aceleração.

04 - Repetente por ter sido reprovado: Para o aluno que volta a freqüentar a mesma série em que esteve matriculado anteriormente, nesta ou em outra escola, por não ter tido a freqüência ou o aproveitamento necessário à aprovação.

05 - Repetente por ter se afastado por abandono: Para o aluno que volta a freqüentar a mesma série em que esteve matriculado anteriormente, nesta ou em outra escola, por ter deixado de freqüentá-la, tendo sua matrícula cancelada.

Atenção:

Creche/Pré-Escola: Quando o aluno volta a freqüentar o mesmo período em que esteve anteriormente matriculado, nesta ou em outra escola, por ter deixado de freqüentá-la, tendo sua matrícula cancelada.

Ciclo e Não Seriado: Quando o aluno volta a freqüentar um(a) módulo (etapa) correspondente à mesma série em que se matriculou no início do último ano freqüentado, por ter deixado de freqüentar a escola, tendo sua matrícula cancelada.

Exemplo: Matrícula no início do último ano freqüentado: módulo 1, 1ª série, abandono no módulo 3, 1ª série, em outubro
Matrícula no início deste ano: módulo 3, 1ª série

06 - Repetente apesar de ter sido aprovado: Para o aluno que volta a freqüentar a mesma série em que esteve matriculado anteriormente, nesta ou em outra escola, apesar de ter sido aprovado nesta série.

Atenção: Entre outros, esta situação pode ser decorrente de:	
a)	Quando o aluno apesar de ter sido aprovado nesta série, repete a série por decisão da escola e/ou dos pais;
b)	Quando o aluno é transferido de outra escola e por avaliação da escola, repete a série;
c)	Quando na escola existe uma subseriação da série em a, b, ... ou fraca, forte, ... e que o aluno foi promovido de uma subsérie para outra;
d)	Creche/Pré-Escola: Quando o aluno volta a freqüentar o mesmo período;
e)	Ciclo e Não Seriado: Quando o aluno se matricula em um(a) módulo(etapa) correspondente à mesma série anteriormente freqüentada conforme a equivalência definida.
Exemplo 1:	Matricula no início do último ano freqüentado: módulo 1, 1ª série Matricula no início deste ano: módulo 3, 1ª série
Exemplo 2:	Matricula no início do último ano freqüentado: subsérie 1a Matricula no início deste ano: subsérie 1b

24. Situação do Aluno no Ano Anterior:

- 01 - Não freqüentou: Para o aluno que no ano anterior não freqüentou a escola.
- 02 - Abandonou: Para o aluno que no ano anterior deixou de freqüentar a escola a escola tendo sua matrícula cancelada.
- 03 - Foi reprovado: Para o aluno que no ano anterior, não teve a freqüência ou o aproveitamento necessário à aprovação na série que freqüentou.
- 04 - Foi aprovado: Para o aluno que no ano anterior, teve a freqüência e o aproveitamento necessário à aprovação na série que freqüentou.

25. Origem:

- 01 - Nesta escola: Assinalar se a última matrícula do aluno foi nesta escola.
- 02 - Transferido de outra escola: Assinalar se a última matrícula do aluno foi em outra escola.

26. Rede de Origem do Aluno: Assinalar a dependência administrativa da escola de origem.

- 01 - Estadual
- 02 - Municipal
- 03 - Federal
- 04 - Particular

27. Unidade da Federação ou País da Escola de Origem:

- 01 - Neste município
- 02 - Outro município deste estado. Qual? Assinalar se a escola de origem for de outro município deste estado, indicando o nome do município.
- 03 - Outra unidade da federação. Qual? Assinalar se a escola de origem for de outro estado da federação, indicando o nome e a sigla do estado.
- 04 - Outro país. Qual? Assinalar se a escola de origem for de outro país, indicando o nome do país.

28. Localização da Escola de Origem do Aluno: Assinalar a localização da escola de origem do aluno.

- 01 - Urbana
- 02 - Rural

29. Modalidade do Curso de Origem do Aluno: Assinalar o último curso freqüentado pelo aluno.

- 01 - Creche/Pré-Escola
- 02 - Ensino Fundamental Regular
- 03 - Ensino Médio Regular
- 04 - Educação de Jovens e Adultos Seriado Ensino Fundamental (EJA)
- 05 - Educação de Jovens e Adultos Não Seriado Ensino Fundamental (EJA)
- 06 - Educação de Jovens e Adultos Seriado Ensino Médio (EJA)
- 07 - Educação de Jovens e Adultos Não Seriado Ensino Médio (EJA)
- 08 - Ensino Especial
- 09 - Não se aplica: Assinalar quando o aluno nunca freqüentou a escola.

BLOCO 3 - Assinaturas

30. Data: Informar a data do preenchimento da ficha

31. Secretário: Assinatura do secretário da escola

32. Diretor: Assinatura do diretor da escola

33. Pai ou Mãe ou Responsável: Assinatura da pessoa que efetuou a matrícula do aluno.

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil

Palavras-chave: estatísticas demográficas; estatísticas escolares; rendimento escolar.

As tabelas apresentadas a seguir foram elaboradas com base nas estatísticas sobre ocupação, rendimento e escolaridade, produzidas pelo IBGE a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001. Elas permitem investigar as relações entre condição de ocupação, rendimento e escolaridade da população, fornecendo subsídio valioso para um diagnóstico sobre o tema, e retratam a forte desigualdade social existente no País.

Também apresentam combinações de fatores essenciais para entendimento do fenômeno, destacando-se entre eles cor ou raça, regiões geográficas, regiões metropolitanas, unidades da Federação, gênero e idade. Sua análise permite constatar que a mudança do patamar de escolaridade do brasileiro, tão importante para a melhoria da condição social da população e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do País, transcende os bancos escolares e se insere numa questão social mais ampla.

Os dados mostram que há forte relação entre rendimento e escolaridade, registram

que o desemprego alcança todas as faixas de escolaridade e demonstram a contundência da desigualdade social brasileira a partir das informações sobre rendimento entre os extratos mais pobres e mais ricos da população ocupada. Há um abismo entre eles, revelado, inclusive, quando se analisa a escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos – ou seja, quanto maior o rendimento maior a escolaridade.

Muito se diz sobre ser o Brasil um país plural, onde diferenças raciais e culturais convivem em harmonia. Entretanto, há um viés nessa leitura que deve ser adequadamente tratado, para que as desigualdades sociais não se configurem uma dimensão negativa dessa pluralidade.

Nesse sentido, deve-se ressaltar a importância da ação do governo, da família e da escola para garantir um ensino de qualidade a todos os brasileiros, contribuindo, efetivamente, para a igualdade de oportunidades da população, e permitindo-lhe beneficiar-se dos aspectos positivos de sua diversidade.

Tabela 1 – População ocupada, total e sua respectiva distribuição percentual, por classes de rendimento médio mensal de todos os trabalhos em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas	População ocupada						
	Total (1)	Classes de rendimento médio mensal de todos os trabalhos em salário mínimo (%)					
		Até 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil (2)	75 450 692	7,8	16,3	26,0	12,9	11,0	12,9
Norte (3)	3 720 594	6,4	20,6	31,2	13,2	10,5	10,5
Rondônia	379 120	3,8	19,0	33,3	14,2	11,3	12,6
Acre	158 344	8,5	18,0	24,8	11,7	8,8	16,5
Amazonas	793 223	3,9	17,3	34,3	14,2	12,4	11,7
Roraima	107 940	1,4	19,6	31,5	16,7	13,5	12,6
Pará	1 721 453	7,6	23,2	31,8	12,0	8,7	8,5
Região Metropolitana de Belém	685 788	5,7	21,3	33,3	13,6	9,9	12,0
Amapá	140 906	0,2	7,6	19,7	25,8	25,9	16,1
Tocantins	570 194	12,0	23,2	23,4	8,8	6,1	7,0
Nordeste	20 547 577	16,2	24,8	21,3	6,6	5,0	5,4
Maranhão	2 562 367	16,6	24,1	18,4	5,9	4,2	4,8
Piauí	1 287 021	23,5	20,2	16,9	6,7	4,1	3,7
Ceará	3 324 940	21,0	24,1	19,5	5,9	4,6	5,1
Região Metropolitana de Fortaleza	1 247 016	10,6	24,2	30,2	10,0	8,0	10,2
Rio Grande do Norte	1 142 202	11,2	25,9	26,2	8,1	6,0	6,9
Paraíba	1 352 024	15,1	27,8	19,7	5,9	4,4	5,7
Pernambuco	3 327 392	13,1	20,1	26,4	7,2	5,6	6,7
Região Metropolitana de Recife	1 297 438	8,5	17,5	36,8	10,4	9,0	12,5
Alagoas	1 145 039	14,4	27,3	21,3	6,0	4,5	4,5
Sergipe	739 536	12,9	24,1	26,5	8,3	7,2	6,1
Bahia	5 667 056	15,4	27,9	20,3	6,8	5,3	5,4
Região Metropolitana de Salvador	1 335 253	9,5	22,4	28,1	12,0	10,0	12,3
Sudeste	32 650 283	4,3	12,3	27,0	16,1	14,3	17,7
Minas Gerais	8 334 913	8,6	19,9	27,5	11,4	9,0	10,2
Região Metropolitana de Belo Horizonte	1 981 916	4,2	14,7	31,8	14,1	12,9	16,9
Espírito Santo	1 481 084	6,1	18,2	29,3	10,3	8,9	10,6
Rio de Janeiro	6 049 007	2,9	11,7	29,9	16,4	15,5	18,3
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	4 508 829	2,3	9,9	28,8	16,7	16,6	20,0
São Paulo	16 785 279	2,4	8,1	25,5	18,9	16,9	21,8
Região Metropolitana de São Paulo	7 961 044	1,6	6,0	22,3	19,9	18,3	25,3
Sul	12 872 954	4,5	11,5	27,7	14,6	12,8	13,1
Paraná	4 723 545	5,2	13,6	27,5	13,7	11,4	13,2
Região Metropolitana de Curitiba	1 326 604	2,4	8,4	28,6	18,0	15,9	19,0
Santa Catarina	2 814 131	2,8	7,9	28,8	17,8	14,7	13,9
Rio Grande do Sul	5 335 278	4,8	11,6	27,4	13,7	12,9	12,7
Região Metropolitana de Porto Alegre	1 813 480	2,9	9,1	29,2	18,1	16,3	18,8
Centro-Oeste	5 508 698	5,5	16,7	30,8	13,5	10,4	14,4
Mato Grosso do Sul	961 168	6,6	15,5	33,8	13,2	10,1	11,8
Mato Grosso	1 238 843	3,6	15,2	29,8	15,0	10,9	12,2
Goiás	2 401 611	7,6	20,3	30,9	13,2	9,3	10,4
Distrito Federal	907 076	1,2	10,5	28,5	12,4	13,3	30,6

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: Compreendem as pessoas de 10 anos e mais de idade moradoras em domicílios particulares.

(1) Inclusive sem declaração de renda.

(2) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclui a população rural.

Tabela 2 – Distribuição dos 40% mais pobres e dos 10% mais ricos da população ocupada, seus respectivos rendimentos médios mensais em reais e em salário mínimo e relação entre rendimentos médios, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas	40% mais pobres da população ocupada			10% mais ricos da população ocupada			Relação entre rendimentos médios (B/A)
	Total (A)	Rendi- mento médio mensal em reais	Rendi- mento médio mensal em salário mínimo	Total (B)	Rendi- mento médio mensal em reais	Rendi- mento médio mensal em salário mínimo	
Brasil (1)	26 391 770	149,85	0,83	6 597 963	2 744,30	15,25	18,31
Norte (2)	1 375 331	150,43	0,84	343 887	2 279,62	12,66	15,15
Rorônia	142 729	171,04	0,95	35 725	2 393,57	13,30	13,99
Acre	55 830	144,62	0,80	13 979	3 563,42	19,80	24,64
Amazonas	297 793	170,39	0,95	74 502	2 397,98	13,32	14,07
Roraima	41 243	185,17	1,03	10 309	1 928,47	10,71	10,41
Pará	631 601	140,88	0,78	157 934	2 013,21	11,18	14,29
Região Metropolitana de Belém	262 719	155,89	0,87	65 683	2 509,66	13,94	16,10
Amapá	53 710	291,51	1,62	13 429	2 267,76	12,60	7,78
Tocantins	335 552	118,71	0,66	83 902	2 364,15	13,13	19,91
Nordeste	6 525 844	90,80	0,50	1 631 462	1 721,77	9,57	18,96
Maranhão	758 431	89,28	0,50	189 605	1 593,26	8,85	17,85
Piauí	386 158	59,17	0,33	96 643	1 345,92	7,48	22,75
Ceará	1 067 586	71,03	0,39	266 971	1 699,48	9,44	23,93
Região Metropolitana de Fortaleza	465 603	128,16	0,71	116 433	2 546,22	14,15	19,87
Rio Grande do Norte	384 884	119,46	0,66	96 296	1 912,92	10,63	16,01
Paraíba	425 201	95,91	0,53	106 384	1 845,56	10,25	19,24
Pernambuco	1 063 245	105,96	0,59	263 320	1 955,43	10,86	18,46
Região Metropolitana de Recife	491 468	141,30	0,79	122 911	2 720,51	15,11	19,25
Alagoas	357 115	92,89	0,52	89 386	1 494,94	8,31	16,09
Sergipe	252 081	110,60	0,61	63 050	1 652,25	9,18	14,94
Bahia	1 838 775	94,64	0,53	459 807	1 703,90	9,47	18,00
Região Metropolitana de Salvador	503 620	138,08	0,77	125 927	2 915,72	16,20	21,12
Sudeste	11 958 115	196,93	1,09	2 989 546	3 177,88	17,65	16,14
Minas Gerais	2 887 960	140,05	0,78	722 096	2 207,81	12,27	15,76
Região Metropolitana de Belo Horizonte	741 888	183,78	1,02	185 528	2 808,45	15,60	15,28
Espirito Santo	494 064	151,72	0,84	123 576	2 477,04	13,76	16,33
Rio de Janeiro	2 287 428	208,34	1,16	571 953	3 128,03	17,38	15,01
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	1 700 823	223,63	1,24	425 295	3 392,41	18,85	15,17
São Paulo	6 287 123	242,60	1,35	1 571 921	3 619,67	20,11	14,92
Região Metropolitana de São Paulo	2 970 266	275,99	1,53	742 720	4 129,55	22,94	14,96
Sul	4 337 788	186,80	1,04	1 084 574	2 696,65	14,98	14,44
Paraná	1 597 140	171,97	0,96	399 434	2 822,51	15,68	16,41
Região Metropolitana de Curitiba	489 912	227,27	1,26	122 497	3 363,91	18,69	14,80
Santa Catarina	967 055	221,34	1,23	241 806	2 456,76	13,65	11,10
Rio Grande do Sul	1 773 238	182,67	1,01	443 334	2 714,11	15,08	14,86
Região Metropolitana de Porto Alegre	684 513	224,10	1,24	171 173	3 318,12	18,43	14,81
Centro-Oeste	2 010 073	168,59	0,94	502 583	3 093,59	17,19	18,35
Mato Grosso do Sul	349 966	161,36	0,90	87 494	2 738,74	15,22	16,97
Mato Grosso	428 682	182,18	1,01	107 234	2 789,74	15,50	15,31
Goiás	880 419	149,31	0,83	220 114	2 440,88	13,56	16,35
Distrito Federal	350 827	233,16	1,30	87 732	4 639,89	25,78	19,90

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: Rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos e mais de idade com rendimento.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 3 – Distribuição do rendimento dos 50% mais pobres e do 1% mais rico em relação ao total de rendimentos, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Rendimento (%)	
	50% mais pobres	1% mais rico
Brasil (1)	14,8	13,3
Norte (2)	16,7	13,7
Rondônia	17,4	13,2
Acre	12,2	14,2
Amazonas	17,6	12,8
Roraima	19,9	10,2
Pará	17,4	13,7
Região Metropolitana de Belém	16,2	13,6
Amapá	23,5	7,8
Tocantins	14,4	17,9
Nordeste	15,3	15,4
Maranhão	15,8	15,6
Piauí	13,4	13,0
Ceará	13,6	17,1
Região Metropolitana de Fortaleza	14,3	16,4
Rio Grande do Norte	16,6	14,2
Paraíba	15,5	15,5
Pernambuco	15,2	14,9
Região Metropolitana de Recife	14,5	13,8
Alagoas	17,1	13,9
Sergipe	16,8	11,3
Bahia	15,8	15,8
Região Metropolitana de Salvador	13,8	15,0
Sudeste	15,9	12,5
Minas Gerais	16,2	12,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	16,3	11,3
Espírito Santo	16,0	12,5
Rio de Janeiro	16,6	11,8
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	16,4	11,9
São Paulo	16,6	12,2
Região Metropolitana de São Paulo	16,5	12,4
Sul	17,1	12,4
Paraná	15,9	13,7
Região Metropolitana de Curitiba	16,8	12,6
Santa Catarina	19,7	10,2
Rio Grande do Sul	16,8	12,5
Região Metropolitana de Porto Alegre	16,8	11,4
Centro-Oeste	15,0	13,8
Mato Grosso do Sul	16,0	15,0
Mato Grosso	17,0	14,3
Goias	16,3	15,2
Distrito Federal	12,8	9,2

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: Rendimento de todas as fontes das pessoas de 10 anos e mais de idade com rendimento.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 4 – Características da população 40% mais pobre e 10% mais rica, por indicadores selecionados, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

(continua)

Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas	Características da população 40% mais pobre e 10% mais rica, por indicadores selecionados (%)											
	Domicílios com saneamento adequado		Estudantes de nível superior		Empregados sem carteira de trabalho assinada		Trabalhadores com a própria		Trabalhadores na agropecuária		Trabalhadores na indústria de transformação	
	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos
Brasil (1)	35,5	80,0	4,0	23,4	31,7	8,0	29,8	26,7	23,0	4,1	9,5	13,5
Norte (2)	6,7	24,6	2,1	25,1	34,2	12,9	29,0	19,8	10,3	4,0	9,4	8,0
Roraima	1,3	10,9	0,0	25,1	29,6	5,2	25,9	17,7	11,2	5,2	10,7	5,7
Acre	10,4	43,1	1,5	0,0	26,7	18,3	33,7	7,2	9,8	4,8	6,0	2,1
Amazonas	4,4	19,5	1,4	37,5	32,3	13,2	21,4	7,0	0,4	11,6	14,4	
Roraima	7,6	23,3	2,1	33,3	43,5	24,9	24,1	23,4	10,4	3,5	5,0	3,3
Pará	9,6	30,4	3,2	15,1	33,2	11,9	30,3	20,6	10,0	5,3	9,2	9,4
Região Metropolitana de Belém	19,9	56,4	3,4	11,1	23,7	10,0	32,7	17,5	1,2	0,9	8,5	4,5
Amapá	3,7	16,4	7,1	0,0	22,7	3,6	19,0	25,4	1,8	1,8	9,5	1,8
Toçantins	2,7	16,0	1,1	15,4	39,7	21,3	28,0	19,7	24,5	8,3	4,3	3,9
Nordeste	13,3	54,7	0,9	25,8	35,5	9,4	46,4	23,1	41,6	6,3	6,0	7,0
Maranhão	2,5	38,6	0,7	0,0	19,9	12,5	61,3	38,6	50,7	20,5	4,5	4,4
Piauí	0,1	18,0	2,3	25,0	27,9	9,7	56,8	22,7	55,7	5,4	4,6	4,3
Ceará	9,3	51,5	1,3	23,2	33,5	12,5	48,7	23,0	35,4	5,1	10,2	6,9
Região Metropolitana de Fortaleza	32,2	66,4	5,1	31,2	30,8	11,2	26,8	18,5	6,1	0,9	17,2	7,4
Rio Grande do Norte	12,4	17,8	4,8	50,0	38,6	10,7	31,4	14,2	26,9	4,1	6,6	5,6
Paraíba	21,8	62,1	0,0	0,0	36,3	6,9	41,2	19,9	32,6	2,6	6,5	6,1
Pernambuco	22,8	59,9	0,8	24,1	36,5	9,4	38,2	22,8	30,7	3,8	5,7	7,9
Região Metropolitana de Recife	22,9	63,0	4,1	18,1	28,1	8,9	31,8	21,5	3,0	0,7	6,0	9,6
Alagoas	5,5	42,0	0,9	28,6	35,1	10,6	43,7	22,3	53,1	5,9	3,3	8,0
Sergipe	27,4	74,9	3,6	42,9	39,7	6,9	34,3	21,3	33,5	0,5	6,3	8,0
Bahia	19,9	73,4	0,7	24,9	42,0	7,5	42,6	21,1	45,2	6,0	5,1	8,1
Região Metropolitana de Salvador	56,9	90,3	3,1	5,6	24,0	7,0	32,7	18,6	2,2	0,3	6,6	9,9

Tabela 4 – Características da população 40% mais pobre e 10% mais rica, por indicadores selecionados, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

(conclusão)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Características da população 40% mais pobre e 10% mais rica, por indicadores selecionados (%)											
	Domicílios com saneamento adequado		Estudantes de nível superior		Empregados sem carteira de trabalho assinada		Trabalhadores com- própria		Trabalhadores na agropecuária		Trabalhadores na indústria de transformação	
	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos	40% mais pobres	10% mais ricos
Sudeste	68,9	94,2	5,5	22,2	28,8	7,7	21,3	20,0	13,8	2,4	12,5	16,2
Minas Gerais	57,7	89,8	3,8	17,0	35,1	6,3	23,1	19,6	26,6	5,3	9,8	13,2
Região Metropolitana de Belo Horizonte	73,0	96,5	5,7	30,8	23,8	6,8	19,6	17,1	2,4	0,6	13,1	12,7
Espírito Santo	41,4	85,4	2,4	0,0	36,8	6,2	20,6	17,9	27,6	3,7	10,2	11,9
Rio de Janeiro	65,8	90,6	5,8	30,2	23,1	7,7	24,6	18,5	3,4	0,7	9,3	8,9
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	71,9	92,7	6,8	25,0	20,8	7,8	25,1	18,3	0,8	0,0	8,9	8,7
São Paulo	80,4	96,0	6,6	22,6	26,0	7,5	17,3	20,3	8,3	2,1	16,8	19,4
Região Metropolitana de São Paulo	79,9	97,6	6,4	29,0	26,9	7,8	17,9	21,8	0,6	0,1	17,9	18,5
Sul	36,8	73,3	9,4	34,1	25,4	6,3	26,4	24,0	20,1	6,8	15,4	14,4
Paraná	35,4	78,4	9,3	36,6	27,9	5,9	25,3	24,4	22,3	8,6	11,6	11,4
Região Metropolitana de Curitiba	68,8	91,7	14,1	50,0	22,5	5,7	23,4	21,7	6,5	1,5	14,9	14,9
Santa Catarina	35,6	60,8	8,8	44,4	22,8	6,8	21,9	25,9	16,9	5,4	22,9	20,0
Rio Grande do Sul	37,6	75,4	9,9	21,6	23,9	6,1	29,0	22,7	19,8	6,1	17,1	14,1
Região Metropolitana de Porto Alegre	62,6	89,9	12,6	41,7	23,5	5,6	22,6	18,8	3,7	0,8	22,4	13,9
Centro-Oeste	23,7	62,9	5,1	21,3	32,4	10,2	21,9	17,1	15,9	7,5	8,6	4,8
Mato Grosso do Sul	6,7	27,8	4,1	14,3	27,4	6,2	23,8	20,4	13,8	16,1	9,9	3,3
Mato Grosso	10,7	33,8	6,4	29,4	36,0	13,8	22,3	26,9	27,3	11,2	6,6	7,1
Goiás	22,9	56,0	3,8	20,0	33,2	9,6	23,0	22,5	15,2	8,8	8,1	6,0
Distrito Federal	79,9	89,2	7,8	16,7	23,1	10,1	16,6	6,3	1,2	1,1	7,0	3,8

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Notas: 1. Rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos e mais de idade com rendimento.

2. Proporção calculada sobre o total de pessoas do grupo.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 5 – Taxa de desemprego aberto, por grupos de anos de estudo, das Regiões Metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre – 2001

Mês	Taxa de desemprego aberto, por grupos de anos de estudo (%)																			
	Sem instrução ou até 3 anos de estudo					4 a 7 anos de estudo					8 anos ou mais de estudo									
	Região Metropolitana					Região Metropolitana					Região Metropolitana									
Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Janeiro	4,7	3,8	7,0	7,5	2,7	4,6	5,9	6,9	8,8	7,7	4,3	5,0	7,0	5,8	7,2	8,4	7,1	3,9	6,0	5,5
Fevereiro	4,0	4,1	6,3	6,3	2,6	3,5	5,7	6,5	8,9	7,7	3,4	5,6	5,0	6,0	7,6	9,7	7,6	3,5	6,2	5,7
Março	4,8	5,7	7,3	9,5	3,7	3,4	6,5	7,2	10,8	8,2	4,3	6,5	5,7	6,7	8,7	10,5	8,6	4,7	6,5	6,2
Abril	5,1	5,7	8,5	7,2	3,2	4,6	6,7	7,3	12,5	7,5	4,8	6,5	5,9	6,7	8,6	9,7	7,5	4,8	6,9	5,9
Maió	5,3	4,9	8,6	5,6	4,0	5,2	7,0	8,4	10,0	7,6	5,3	7,2	6,1	7,0	8,4	10,5	7,7	5,3	7,4	5,9
Junho	5,2	7,8	7,2	6,2	2,6	5,3	6,7	9,8	9,4	7,3	4,5	6,9	6,0	6,4	8,4	9,9	7,7	4,8	6,8	5,2
Julho	5,0	6,1	7,8	6,2	2,7	5,2	6,1	8,9	8,6	6,9	4,6	5,8	6,0	6,4	8,9	9,0	7,1	5,0	6,4	5,4
Agosto	5,2	6,3	9,6	6,7	3,4	4,5	6,1	8,2	9,4	7,4	3,4	6,4	5,2	6,4	8,4	9,3	7,3	4,6	6,5	5,4
Setembro	4,9	6,5	7,2	5,6	2,6	5,3	6,0	10,4	7,4	8,1	2,6	6,6	4,5	6,4	8,7	8,5	7,5	4,4	6,8	5,5
Outubro	5,3	7,1	6,7	6,5	3,7	5,1	6,6	8,5	7,4	7,9	3,8	7,3	5,5	6,7	9,0	8,4	7,3	5,0	7,1	6,1
Novembro	4,7	6,1	4,7	5,0	2,9	5,8	6,8	8,2	7,7	7,5	4,2	8,1	5,3	6,5	7,9	8,5	6,9	5,2	6,7	5,9
Dezembro	4,6	4,6	5,8	4,5	3,5	5,3	5,7	6,1	7,6	6,6	4,4	6,2	4,1	5,7	6,0	8,6	6,7	4,9	5,8	3,9
Média anual	4,9	5,7	7,2	6,4	3,1	4,8	6,3	8,1	9,1	7,5	4,1	6,5	5,5	6,4	8,2	9,2	7,4	4,7	6,8	5,5

Tabela 6 – Taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil (1)	93,7	95,0	96,5	97,7	99,4
Norte (2)	92,7	93,2	94,8	97,2	98,6
Rondônia	91,9	93,8	91,3	95,1	99,4
Acre	93,1	92,1	96,1	96,1	99,0
Amazonas	93,4	91,3	94,5	99,3	98,2
Roraima	96,2	96,3	96,2	98,1	98,2
Pará	92,6	92,7	95,4	97,6	97,3
Região Metropolitana de Belém	91,6	94,2	96,5	98,0	99,7
Amapá	100,0	97,2	100,0	100,0	100,0
Tocantins	90,3	95,9	91,4	97,5	99,5
Nordeste	93,1	94,4	94,7	95,8	98,0
Maranhão	93,6	94,9	93,2	95,3	97,6
Piauí	95,2	96,3	95,7	95,7	98,9
Ceará	94,1	95,4	95,3	95,6	98,6
Região Metropolitana de Fortaleza	93,9	95,6	96,2	98,1	98,9
Rio Grande do Norte	90,6	94,7	97,4	96,3	99,5
Paraíba	94,4	95,2	96,3	97,0	98,5
Pernambuco	91,8	92,8	93,9	93,8	98,1
Região Metropolitana de Recife	90,9	95,5	95,9	96,7	99,0
Alagoas	90,5	91,0	90,1	93,8	98,6
Sergipe	93,6	95,7	93,6	98,9	98,4
Bahia	93,6	94,3	95,2	96,6	97,1
Região Metropolitana de Salvador	93,1	94,3	97,3	97,8	98,8
Sudeste	94,5	96,5	97,6	98,9	99,5
Minas Gerais	95,2	96,2	95,8	98,1	99,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	96,2	96,5	98,0	98,5	99,4
Espírito Santo	93,5	94,9	94,0	97,2	98,6
Rio de Janeiro	90,8	96,9	97,2	98,8	99,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	89,9	96,9	97,4	98,9	99,3
São Paulo	95,5	97,7	98,2	99,0	99,7
Região Metropolitana de São Paulo	96,7	98,4	98,7	99,5	99,3
Sul	94,1	95,8	97,1	98,5	99,6
Paraná	92,7	95,2	96,7	98,1	99,8
Região Metropolitana de Curitiba	92,3	95,7	96,6	98,1	99,5
Santa Catarina	96,3	97,1	98,9	98,5	99,6
Rio Grande do Sul	94,4	95,6	97,2	98,4	99,3
Região Metropolitana de Porto Alegre	91,1	94,7	96,3	98,6	99,4
Centro-Oeste	94,9	96,8	97,2	97,3	99,2
Mato Grosso do Sul	95,4	96,3	98,6	97,2	99,1
Mato Grosso	95,5	96,3	95,5	96,7	99,2
Goiás	95,0	97,2	97,0	96,8	99,4
Distrito Federal	94,2	98,1	96,2	100,0	99,0

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui-se a população rural.

Tabela 7 – Taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil (1)	70,8	75,6	80,2	84,6	94,6
Norte (2)	68,5	75,3	80,4	86,3	92,1
Rondônia	67,2	75,4	70,5	82,0	96,8
Acre	55,8	65,7	65,7	82,9	91,7
Amazonas	70,0	77,3	88,2	89,1	93,7
Roraima	90,9	77,3	91,3	90,9	95,6
Pará	65,3	77,7	75,8	83,2	87,9
Região Metropolitana de Belém	75,3	86,1	82,2	92,7	93,4
Amapá	76,9	69,2	84,6	100,0	100,0
Tocantins	80,8	77,2	79,8	86,1	89,9
Nordeste	70,2	76,2	77,4	80,7	91,9
Maranhão	63,5	70,7	87,1	80,2	90,5
Piauí	72,6	82,2	80,6	83,6	95,9
Ceará	75,5	79,5	77,0	81,8	89,9
Região Metropolitana de Fortaleza	80,6	81,7	82,9	86,9	93,8
Rio Grande do Norte	70,3	77,0	77,0	81,1	97,3
Paraíba	67,0	77,7	77,7	78,6	91,3
Pernambuco	67,8	66,5	71,5	76,3	89,4
Região Metropolitana de Recife	68,1	78,5	83,3	88,2	91,4
Alagoas	73,7	78,5	72,8	73,8	88,7
Sergipe	65,2	76,8	64,3	79,7	94,3
Bahia	72,2	79,1	81,2	83,8	93,0
Região Metropolitana de Salvador	77,8	88,6	87,6	90,8	97,3
Sudeste	71,4	78,4	82,0	90,2	96,0
Minas Gerais	71,0	72,2	77,0	78,8	94,9
Região Metropolitana de Belo Horizonte	73,2	83,4	85,5	89,9	97,8
Espírito Santo	65,0	53,8	70,0	76,2	97,5
Rio de Janeiro	71,0	83,8	83,2	92,8	96,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	72,0	86,3	88,6	93,1	97,1
São Paulo	75,2	83,1	86,4	90,8	96,1
Região Metropolitana de São Paulo	79,7	89,5	89,9	93,7	96,2
Sul	62,4	76,8	76,3	84,6	94,8
Paraná	56,0	71,2	75,7	81,3	91,9
Região Metropolitana de Curitiba	54,8	70,6	78,8	82,4	94,1
Santa Catarina	67,9	77,7	84,7	90,2	96,5
Rio Grande do Sul	65,5	81,8	77,3	82,1	94,1
Região Metropolitana de Porto Alegre	73,5	70,1	88,3	77,7	94,4
Centro-Oeste	72,3	75,1	76,6	83,8	93,9
Mato Grosso do Sul	68,4	76,6	67,5	71,4	90,9
Mato Grosso	76,1	66,3	71,7	82,4	88,2
Goiás	70,4	78,4	77,8	85,3	95,8
Distrito Federal	74,2	83,5	90,0	90,1	99,2

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 8 – Taxa de freqüência à escola ou creche das crianças de 0 a 6 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões – 2001

Grandes Regiões	Taxa de freqüência à escola ou creche das crianças de 0 a 6 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (%)					
	Total	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil (1)	34,9	26,5	29,7	32,3	36,6	48,8
Norte (2)	30,8	22,7	27,6	29,4	33,5	40,4
Nordeste	37,2	29,1	32,5	35,2	39,1	50,3
Sudeste	36,6	24,8	30,6	34,1	38,1	54,3
Sul	31,2	20,3	23,3	30,5	33,4	48,8
Centro-Oeste	27,6	16,7	21,5	22,3	32,2	44,9

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui-se a população rural.

Tabela 9 – Taxa de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões – 2001

Grandes Regiões	Taxa de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos de idade (%)					
	Total	Quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>				
		1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil (1)	34,0	26,9	28,4	29,7	32,3	50,6
Norte (2)	39,2	32,7	31,9	39,5	40,9	50,1
Nordeste	37,5	27,6	33,0	36,2	38,8	50,1
Sudeste	31,8	20,9	23,8	27,4	31,3	52,1
Sul	31,2	18,7	20,6	26,1	32,6	56,4
Centro-Oeste	33,6	23,4	24,7	32,5	33,7	53,1

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui-se a população rural.

Tabela 10 – População ocupada, por cor ou raça, com indicação da média de anos de estudo e do rendimento médio mensal em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População ocupada, por cor ou raça					
	Branca		Preta		Parda	
	Média de anos de estudos	Rendi- mento médio em salário mínimo	Média de anos de estudos	Rendi- mento médio em salário mínimo	Média de anos de estudos	Rendi- mento médio em salário mínimo
Brasil (1)	8,0	4,50	5,7	2,20	5,6	2,20
Norte (2)	8,0	4,20	5,7	2,50	6,4	2,50
Rondônia	7,5	3,90	6,6	3,20	6,1	2,70
Acre	7,8	5,80	5,6	4,40	6,4	3,30
Amazonas	8,9	4,20	5,5	2,70	7,1	2,70
Roraima	7,5	4,20	4,0	2,40	6,4	2,80
Pará	7,7	3,90	5,8	2,20	6,1	2,20
Região Metropolitana de Belém	9,2	4,50	6,6	2,10	7,7	2,70
Amapá	9,5	4,90	5,0	2,80	9,0	3,80
Tocantins	7,0	4,50	3,9	2,00	5,4	2,00
Nordeste	6,6	3,10	4,7	1,50	4,7	1,70
Maranhão	5,8	2,80	4,6	1,40	4,4	1,70
Piauí	6,1	2,70	4,2	1,70	4,2	1,50
Ceará	6,5	2,80	4,4	1,90	4,5	1,60
Região Metropolitana de Fortaleza	8,3	4,20	6,3	2,30	6,2	2,30
Rio Grande do Norte	7,5	3,30	4,8	1,60	5,3	1,90
Paraíba	6,7	3,00	3,3	1,30	4,3	1,60
Pernambuco	7,1	3,40	4,5	1,50	5,0	1,70
Região Metropolitana de Recife	9,2	5,00	6,0	1,90	6,9	2,30
Alagoas	6,3	3,10	3,5	1,40	3,7	1,40
Sergipe	7,6	3,30	6,4	1,90	5,0	1,80
Bahia	6,1	3,20	4,9	1,60	4,9	1,70
Região Metropolitana de Salvador	10,3	7,20	6,8	2,10	7,6	2,70
Sudeste	8,5	5,10	6,1	2,50	6,4	2,60
Minas Gerais	7,6	3,70	5,0	1,80	5,8	2,20
Região Metropolitana de Belo Horizonte	9,0	4,80	6,3	2,60	7,2	2,90
Espírito Santo	7,9	4,20	4,9	1,80	6,4	2,50
Rio de Janeiro	9,0	5,40	6,3	2,30	6,8	2,80
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	9,4	5,90	6,6	2,50	7,1	2,90
São Paulo	8,6	5,50	6,8	3,30	6,7	2,90
Região Metropolitana de São Paulo	9,2	6,40	7,0	3,60	7,0	3,10
Sul	7,6	3,90	6,1	2,40	5,5	2,30
Paraná	7,7	4,00	5,4	2,30	5,4	2,40
Região Metropolitana de Curitiba	8,5	5,10	6,5	2,80	5,8	2,60
Santa Catarina	7,7	3,80	6,2	2,70	5,8	2,20
Rio Grande do Sul	7,5	4,00	6,4	2,30	5,8	2,10
Região Metropolitana de Porto Alegre	8,5	4,90	7,0	2,50	6,2	2,80
Centro-Oeste	8,1	5,10	5,8	2,80	6,2	2,70
Mato Grosso do Sul	7,7	4,30	5,8	3,10	5,9	2,30
Mato Grosso	7,7	4,80	5,6	2,80	5,7	2,70
Goiás	7,6	4,10	5,1	1,90	5,9	2,30
Distrito Federal	10,1	8,70	7,2	4,10	7,9	4,40

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: Compreendem as pessoas de 10 anos ou mais de idade.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 11 – Crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade residentes em domicílios particulares, total e sua respectiva distribuição percentual, por condição de ocupação e classes de rendimento médio mensal familiar *per capita*, em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total	Crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, por condição de ocupação e classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo				
		Ocupados (%)				
		Até 1/4	De 1/4 a 1/2	De 1/2 a 1	De 1 a 2	Mais de 2
Brasil (1)	5 421 773	24,9	22,9	24,9	15,8	8,2
Norte (2)	246 062	13,1	28,2	34,4	15,4	6,7
Rondônia	20 639	4,0	19,8	42,6	21,8	10,9
Acre	11 882	14,6	28,1	24,4	13,4	9,8
Amazonas	40 617	18,6	29,3	32,1	14,3	2,9
Roraima	4 463	15,4	19,2	23,1	19,2	23,1
Pará	128 314	14,1	31,6	33,4	13,1	6,2
Região Metropolitana de Belém	23 665	11,2	23,0	34,2	17,1	9,2
Amapá	3 411	14,3	21,5	50,0	7,1	7,2
Tocantins	61 134	27,2	21,4	32,1	13,4	4,8
Nordeste	2 304 746	41,5	29,6	18,9	4,6	1,7
Maranhão	414 246	46,1	27,6	19,9	2,6	2,2
Piauí	137 544	43,0	28,1	18,6	4,2	0,8
Ceará	365 284	40,2	30,1	19,5	4,9	1,9
Região Metropolitana de Fortaleza	79 514	19,0	29,6	27,8	13,8	6,9
Rio Grande do Norte	87 677	37,4	26,8	25,7	6,7	2,8
Paraíba	129 110	42,9	31,8	15,4	7,5	1,1
Pernambuco	359 120	44,7	27,1	17,4	5,6	1,4
Região Metropolitana de Recife	50 379	17,7	26,5	34,5	12,2	5,0
Alagoas	141 796	47,7	30,2	15,4	5,4	1,3
Sergipe	62 610	29,6	37,1	18,8	8,1	1,6
Bahia	607 399	37,1	31,3	19,2	3,8	1,7
Região Metropolitana de Salvador	59 121	11,4	35,0	34,6	12,1	3,9
Sudeste	1 570 142	10,4	16,9	28,6	25,4	14,9
Minas Gerais	572 353	18,2	23,0	29,7	18,6	7,6
Região Metropolitana de Belo Horizonte	82 406	10,9	11,4	35,4	31,0	8,7
Espírito Santo	107 540	15,5	29,8	31,5	13,0	6,7
Rio de Janeiro	147 466	7,0	14,7	33,8	26,7	13,9
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	85 112	6,3	9,9	31,7	33,1	14,8
São Paulo	742 783	4,4	10,7	26,4	32,1	22,0
Região Metropolitana de São Paulo	306 789	5,9	8,1	21,8	31,0	26,0
Sul	916 651	15,5	17,3	28,4	24,4	12,5
Paraná	347 660	20,5	19,0	28,7	19,9	10,4
Região Metropolitana de Curitiba	64 490	4,5	14,1	26,0	34,5	19,8
Santa Catarina	205 170	9,2	9,7	28,9	30,8	18,6
Rio Grande do Sul	363 821	14,3	19,9	27,9	25,1	11,0
Região Metropolitana de Porto Alegre	75 049	3,9	12,9	23,7	36,4	20,1
Centro-Oeste	359 794	10,9	17,9	32,8	25,9	10,7
Mato Grosso do Sul	64 179	10,9	13,4	36,3	27,9	9,9
Mato Grosso	104 901	15,4	20,0	27,2	24,9	9,8
Goiás	168 658	9,3	18,5	36,0	25,1	9,7
Distrito Federal	22 056	1,8	16,1	25,0	30,4	24,1

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusiva a população rural.

Tabela 12 – Média de anos de estudo da população de 25 anos ou mais de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Média de anos de estudo da população de 25 anos ou mais de idade, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil (1)	4,4	5,4	6,0	7,9	11,1
Norte (2)	5,2	6,1	6,9	8,7	11,3
Rondônia	4,6	5,1	6,2	7,7	11,3
Acre	4,0	5,8	5,9	8,3	10,9
Amazonas	5,8	6,8	7,8	9,5	11,3
Roraima	4,7	5,3	5,7	7,5	10,4
Pará	5,3	6,1	6,8	8,6	11,4
Região Metropolitana de Belém	6,7	7,6	8,1	9,4	12,4
Amapá	5,9	7,2	7,4	9,1	11,6
Tocantins	3,9	4,8	5,7	8,3	10,7
Nordeste	3,8	4,8	5,6	8,5	11,4
Maranhão	4,1	4,7	5,8	8,1	9,9
Piauí	3,3	4,5	5,3	8,2	10,7
Ceará	3,8	4,9	5,8	8,7	11,7
Região Metropolitana de Fortaleza	5,3	6,3	7,5	9,2	12,0
Rio Grande do Norte	4,1	5,1	6,1	8,8	11,8
Paraíba	3,6	4,6	4,8	9,2	11,8
Pernambuco	4,1	5,0	5,9	8,7	11,8
Região Metropolitana de Recife	5,7	6,3	7,2	9,2	12,2
Alagoas	3,4	4,6	5,2	8,4	11,4
Sergipe	4,2	5,6	6,1	8,7	11,2
Bahia	3,6	4,7	5,3	8,4	11,3
Região Metropolitana de Salvador	6,2	6,9	7,4	9,7	12,0
Sudeste	5,2	5,7	6,2	7,8	11,1
Minas Gerais	4,4	5,3	5,8	8,0	11,2
Região Metropolitana de Belo Horizonte	5,9	6,2	6,5	8,4	11,8
Espírito Santo	5,0	5,4	6,0	8,1	11,2
Rio de Janeiro	5,8	6,3	6,5	8,1	11,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	6,2	6,5	6,7	8,2	11,4
São Paulo	5,6	5,7	6,2	7,6	11,0
Região Metropolitana de São Paulo	6,0	6,0	6,6	7,7	11,0
Sul	4,9	5,6	6,1	7,7	10,9
Paraná	4,5	5,4	6,0	7,8	11,2
Região Metropolitana de Curitiba	5,5	5,9	6,5	8,1	11,5
Santa Catarina	5,2	5,7	6,2	7,6	10,6
Rio Grande do Sul	5,2	5,7	6,1	7,6	10,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	6,2	6,1	6,8	8,0	11,4
Centro-Oeste	4,9	5,4	5,9	7,9	11,3
Mato Grosso do Sul	4,7	5,6	5,8	8,0	11,2
Mato Grosso	4,3	5,0	5,6	7,6	10,7
Goiás	4,9	5,4	5,8	7,7	10,9
Distrito Federal	6,3	6,2	7,6	8,8	12,1

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

Tabela 13 – Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, total e ocupada, por sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, por sexo					
	Total			Ocupada		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	6,1	5,9	6,2	6,7	6,3	7,3
Norte (2)	6,0	5,8	6,2	6,7	6,3	7,5
Rondônia	5,8	5,7	5,8	6,6	6,1	7,4
Acre	5,8	5,7	6,0	6,5	6,2	7,0
Amazonas	6,4	6,3	6,5	7,5	7,1	8,1
Roraima	5,7	5,6	5,9	6,4	5,9	7,2
Pará	5,8	5,6	6,0	6,4	5,9	7,2
Região Metropolitana de Belém	7,1	7,0	7,2	8,0	7,7	8,6
Amapá	7,3	7,3	7,3	8,6	8,3	9,3
Tocantins	5,1	4,7	5,6	5,5	4,9	6,5
Nordeste	4,7	4,3	5,0	4,9	4,4	5,8
Maranhão	4,4	4,0	4,7	4,3	3,8	4,9
Piauí	4,2	3,7	4,6	4,3	3,7	5,3
Ceará	4,8	4,4	5,1	5,0	4,4	5,8
Região Metropolitana de Fortaleza	6,3	6,1	6,6	7,0	6,5	7,6
Rio Grande do Norte	5,2	4,8	5,6	5,9	5,2	7,1
Paraíba	4,4	3,9	4,8	4,9	4,1	6,2
Pernambuco	5,1	4,8	5,4	5,5	5,0	6,2
Região Metropolitana de Recife	6,6	6,5	6,8	7,8	7,3	8,4
Alagoas	4,0	3,7	4,3	4,2	3,6	5,0
Sergipe	5,1	4,6	5,4	5,4	4,8	6,3
Bahia	4,6	4,3	4,9	4,9	4,4	5,7
Região Metropolitana de Salvador	7,1	7,0	7,1	7,9	7,6	8,3
Sudeste	6,8	6,8	6,8	7,7	7,4	8,2
Minas Gerais	6,0	5,8	6,1	6,5	6,1	7,1
Região Metropolitana de Belo Horizonte	7,1	7,1	7,2	8,0	7,7	8,5
Espírito Santo	6,2	6,0	6,3	6,8	6,4	7,3
Rio de Janeiro	7,1	7,1	7,1	8,1	7,8	8,6
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	7,4	7,4	7,3	8,5	8,3	8,8
São Paulo	7,1	7,1	7,1	8,2	7,9	8,7
Região Metropolitana de São Paulo	7,4	7,5	7,4	8,6	8,3	9,0
Sul	6,5	6,4	6,5	7,1	6,8	7,5
Paraná	6,3	6,3	6,4	7,0	6,8	7,4
Região Metropolitana de Curitiba	7,2	7,3	7,1	8,0	7,9	8,2
Santa Catarina	6,6	6,6	6,7	7,3	7,1	7,6
Rio Grande do Sul	6,6	6,4	6,7	7,1	6,8	7,5
Região Metropolitana de Porto Alegre	7,3	7,3	7,3	8,2	7,9	8,6
Centro-Oeste	6,2	6,0	6,4	6,9	6,4	7,6
Mato Grosso do Sul	6,1	6,0	6,2	6,8	6,4	7,4
Mato Grosso	5,7	5,5	6,0	6,2	5,7	7,2
Goiás	5,9	5,6	6,1	6,5	6,1	7,2
Distrito Federal	7,8	7,7	7,9	8,9	8,5	9,3

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui-se a população rural.

Tabela 14 – Proporção da população ocupada que contribui e não contribui para a previdência social, por sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas	Proporção da população ocupada que contribui e não contribui para a previdência social, por sexo (%)					
	Contribui			Não contribui		
	Total (1)	Homens	Mulheres	Total (1)	Homens	Mulheres
Brasil (2)	45,7	46,1	45,1	54,3	53,9	54,9
Norte (3)	38,6	37,8	39,9	61,3	62,2	60,1
Rondônia	45,4	44,0	48,0	54,6	56,0	52,0
Acre	44,3	43,2	45,8	55,7	56,8	54,2
Amazonas	44,5	43,5	46,0	55,5	56,5	54,0
Roraima	35,8	31,2	43,1	64,2	68,8	56,9
Pará	33,6	33,5	33,8	66,4	66,5	66,2
Região Metropolitana de Belém	43,7	43,9	43,3	56,3	56,1	56,7
Amapá	56,1	55,0	58,7	43,9	45,0	41,3
Tocantins	27,0	23,8	32,3	73,0	76,2	67,7
Nordeste	27,7	26,6	29,3	72,3	73,4	70,7
Maranhão	18,6	17,9	19,7	81,4	82,1	80,3
Piauí	19,5	16,6	24,1	80,5	83,4	75,9
Ceará	25,3	24,8	25,8	74,7	75,1	74,2
Região Metropolitana de Fortaleza	41,8	43,9	39,0	58,2	56,1	61,0
Rio Grande do Norte	36,5	32,9	42,0	63,5	67,1	58,0
Paraíba	32,6	29,7	37,3	67,4	70,3	62,7
Pernambuco	32,2	32,5	31,7	67,8	67,5	68,3
Região Metropolitana de Recife	49,8	50,9	48,5	50,2	49,1	51,5
Alagoas	28,8	28,0	30,1	71,2	72,0	69,9
Sergipe	37,1	35,6	39,4	62,9	64,4	60,6
Bahia	28,1	27,0	29,7	71,9	73,0	70,3
Região Metropolitana de Salvador	52,8	54,8	50,1	47,2	45,2	49,9
Sudeste	56,7	58,0	54,7	43,3	42,0	45,3
Minas Gerais	46,8	48,1	44,8	53,2	51,8	55,2
Região Metropolitana de Belo Horizonte	61,0	62,5	59,0	39,0	37,5	41,0
Espírito Santo	44,3	45,8	42,2	55,7	54,2	57,8
Rio de Janeiro	58,9	59,7	57,9	41,0	40,3	42,1
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	60,3	61,0	59,3	39,7	38,9	40,7
São Paulo	61,8	63,4	59,5	38,2	36,6	40,5
Região Metropolitana de São Paulo	62,1	63,7	60,0	37,9	36,3	40,0
Sul	49,8	51,5	47,5	50,2	48,5	52,5
Paraná	46,4	48,2	43,8	53,6	51,8	56,2
Região Metropolitana de Curitiba	58,0	59,9	55,4	42,0	40,1	44,6
Santa Catarina	56,2	58,1	53,6	43,8	41,9	46,4
Região Metropolitana de Porto Alegre	49,4	50,9	47,5	50,6	49,1	52,5
Centro-Oeste	44,3	44,7	43,8	55,7	55,3	56,2
Mato Grosso do Sul	44,5	45,9	42,2	55,5	54,1	57,8
Mato Grosso	38,0	38,6	36,8	62,0	61,4	63,2
Goiás	40,5	41,4	39,3	59,5	58,6	60,7
Distrito Federal	62,9	62,6	63,3	37,1	37,4	36,7

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: 1. Compreendem as pessoas de 10 anos e mais de idade.

2. Contribuição para instituto de previdência em qualquer trabalho.

(1) Inclusive trabalhadores na produção para o próprio consumo, trabalhadores na construção para próprio uso e sem declaração.

(2) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusive a população rural.

Tabela 15 – Rendimento-hora da população ocupada, em reais, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas	Rendimento-hora da população ocupada				
	Total	Grupos de anos de estudo			
		Até 4 anos	De 5 a 8 anos	De 9 a 11 anos	Mais de 12 anos
Brasil (1)	3,70	1,90	2,50	3,90	11,30
Norte (2)	3,30	1,80	2,20	3,70	12,10
Rondônia	3,30	1,90	2,50	3,90	10,10
Acre	4,40	1,90	2,90	4,90	13,20
Amazonas	3,80	1,80	2,20	3,40	17,10
Roraima	3,60	2,30	3,20	3,90	11,70
Pará	3,00	1,80	2,00	3,70	10,60
Região Metropolitana de Belém	3,80	2,20	2,00	3,90	11,70
Amapá	3,90	2,50	3,00	3,80	9,00
Tocantins	3,00	1,90	2,20	3,80	10,60
Nordeste	2,30	1,20	1,80	3,10	9,40
Maranhão	2,20	1,60	1,60	3,20	8,00
Piauí	1,90	0,90	1,40	3,40	6,40
Ceará	2,20	1,00	1,70	2,80	9,90
Região Metropolitana de Fortaleza	3,30	1,40	2,10	3,20	12,10
Rio Grande do Norte	2,70	1,30	2,00	3,00	9,50
Paraíba	2,50	1,10	1,60	2,70	10,50
Pernambuco	2,50	1,20	1,80	2,90	9,40
Região Metropolitana de Recife	3,50	1,40	1,90	3,20	10,90
Alagoas	2,20	1,20	1,90	3,10	9,30
Sergipe	2,30	1,40	1,70	2,80	8,20
Bahia	2,30	1,20	1,80	3,30	10,30
Região Metropolitana de Salvador	3,70	1,50	1,80	3,90	12,10
Sudeste	4,40	2,30	2,80	4,20	12,20
Minas Gerais	3,10	1,80	2,20	3,30	9,50
Região Metropolitana de Belo Horizonte	4,00	2,10	2,40	3,90	11,50
Espírito Santo	3,30	1,70	2,10	3,70	10,80
Rio de Janeiro	4,50	2,20	2,70	4,20	11,80
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	4,90	2,30	2,90	4,50	12,30
São Paulo	5,10	2,70	3,20	4,60	13,10
Região Metropolitana de São Paulo	5,90	3,00	3,40	4,80	14,70
Sul	3,80	2,20	2,70	4,00	9,60
Paraná	3,70	2,20	2,60	3,70	9,50
Região Metropolitana de Curitiba	4,80	2,50	3,00	4,40	11,30
Santa Catarina	3,80	2,50	2,90	3,90	8,80
Rio Grande do Sul	3,90	2,00	2,60	4,40	10,10
Região Metropolitana de Porto Alegre	4,70	2,20	2,80	4,50	11,80
Centro-Oeste	4,00	2,10	2,60	4,20	12,40
Mato Grosso do Sul	3,50	2,10	2,40	3,70	10,00
Mato Grosso	3,60	2,30	2,60	4,30	10,10
Goiás	3,30	2,00	2,30	3,60	10,90
Distrito Federal	6,80	2,40	3,50	5,50	16,90

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Notas: 1. Rendimento semanal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos e mais de idade com rendimento.

2. Excluído sem declaração de anos de estudo e horas trabalhadas.

(1) Excluído a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Excluído a população rural.

Tabela 16 – Domicílios particulares permanentes urbanos, total e proporção dos domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário adequado e lixo coletado, por classes de rendimento médio mensal domiciliar *per capita* em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Domicílios particulares permanentes urbanos							
	Total (1)	Com abastecimento de água e esgotamento sanitário adequado e lixo coletado						
		Total (%)	Classes de rendimento médio mensal domiciliar <i>per capita</i> em salário mínimo (%)					
			Até 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil	39 613 032	62,2	38,2	53,4	66,8	75,7	81,0	86,1
Norte	2 263 971	11,3	7,0	8,6	11,7	15,9	24,9	30,0
Rondônia	239 945	2,7	1,8	1,4	1,4	5,7	10,0	9,1
Acre	95 165	24,5	12,8	19,2	31,6	26,9	44,2	40,7
Amazonas	494 092	11,3	6,7	9,9	14,6	12,9	24,7	17,4
Roraima	64 360	14,9	13,4	11,8	9,8	21,9	29,1	23,5
Pará	1 015 100	13,5	7,8	10,5	14,1	21,8	32,2	44,4
Região Metropolitana de Belém	436 641	28,4	18,1	22,9	26,8	42,6	53,6	62,7
Amapá	126 035	5,4	0,0	1,9	2,8	6,8	7,7	39,4
Tocantins	214 378	7,3	5,8	4,5	6,7	13,1	14,5	18,6
Nordeste	8 706 711	35,8	25,0	33,1	43,4	52,6	59,8	68,2
Maranhão	874 174	18,3	9,1	16,1	28,5	41,9	53,9	40,0
Piauí	443 469	7,9	3,8	4,1	7,1	11,6	26,5	48,6
Ceará	1 421 127	29,8	20,1	27,3	34,1	48,1	56,6	66,9
Região Metropolitana de Fortaleza	750 188	42,2	29,8	38,1	45,5	57,0	63,2	73,3
Rio Grande do Norte	550 031	17,6	13,2	17,6	23,8	19,4	17,4	25,9
Paraíba	672 328	40,2	30,4	36,7	56,2	62,5	68,8	56,4
Pernambuco	1 561 235	38,3	29,8	34,8	41,3	53,4	55,8	70,0
Região Metropolitana de Recife	884 076	32,6	18,4	26,5	34,2	46,5	54,9	68,2
Alagoas	477 148	20,5	11,0	17,8	32,6	33,3	28,9	75,0
Sergipe	389 116	57,1	45,6	55,5	64,9	72,2	72,2	88,7
Bahia	2 318 083	52,3	37,7	50,5	62,8	71,9	79,7	85,1
Região Metropolitana de Salvador	829 344	71,9	57,8	65,6	76,4	86,2	89,9	91,9
Sudeste	19 527 302	84,9	68,3	79,3	86,4	90,5	93,3	95,7
Minas Gerais	4 247 654	82,1	67,6	78,8	86,7	91,2	92,2	94,6
Região Metropolitana de Belo Horizonte	1 230 970	81,6	66,0	73,7	82,9	90,2	93,7	98,0
Espírito Santo	721 541	66,7	48,5	64,6	67,6	81,0	80,8	89,4
Rio de Janeiro	4 332 186	77,9	59,6	70,1	77,5	83,2	87,6	92,6
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3 401 828	82,0	63,3	73,2	81,3	88,5	90,5	95,3
São Paulo	10 225 921	90,3	77,2	85,0	91,2	93,7	96,2	97,5
Região Metropolitana de São Paulo	4 951 425	87,7	69,9	78,5	87,9	93,4	95,5	97,9
Sul	6 222 740	57,2	37,1	45,9	55,6	65,6	73,6	80,8
Paraná	2 329 278	58,2	36,2	45,9	58,2	71,2	79,9	89,8
Região Metropolitana de Curitiba	738 541	81,7	60,9	76,6	81,8	85,5	90,0	93,3
Santa Catarina	1 306 739	50,8	37,1	41,0	48,9	52,9	62,2	65,6
Rio Grande do Sul	2 586 723	59,5	38,2	48,6	56,9	68,4	75,4	81,5
Região Metropolitana de Porto Alegre	1 134 363	77,4	58,5	68,5	72,9	84,2	88,3	92,4
Centro-Oeste	2 907 204	38,3	23,6	28,0	37,6	50,3	57,3	69,3
Mato Grosso do Sul	517 301	10,7	5,0	5,1	9,2	11,5	25,8	36,7
Mato Grosso	554 079	20,2	12,2	12,8	20,3	28,2	29,4	43,3
Goiás	1 283 543	36,3	19,1	28,6	39,8	54,3	62,0	66,0
Distrito Federal	552 281	87,0	75,3	82,2	89,4	90,4	90,4	93,0

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Inclusive os sem declaração e sem rendimento.

Tabela 17 – Pessoas residentes em domicílios particulares, total e sua respectiva distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar *per capita* em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Pessoas residentes em domicílios particulares						
	Total (1)	Classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo (%)					
		Até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil (2)	168 708 585	29,0	24,3	21,0	8,1	6,4	6,0
Norte (3)	9 389 067	34,9	28,0	18,5	6,0	4,2	3,5
Rondônia	914 225	28,7	29,0	22,5	6,5	5,0	4,4
Acre	384 271	32,6	22,4	18,2	6,9	6,6	6,3
Amazonas	2 179 175	36,1	25,9	18,1	6,8	3,9	3,3
Roraima	261 355	28,7	28,4	21,1	7,5	6,2	2,8
Pará	4 304 305	38,4	28,3	16,7	5,1	3,7	3,0
Região Metropolitana de Belém	1 797 411	32,0	25,9	18,9	6,0	5,3	4,8
Amapá	448 589	16,2	33,5	26,1	10,4	5,2	4,1
Tocantins	1 181 702	42,6	27,8	15,8	4,1	3,4	3,1
Nordeste	48 266 817	50,9	23,5	11,7	3,5	2,6	2,4
Maranhão	5 733 974	56,9	23,2	9,4	3,5	2,2	1,4
Piauí	2 860 112	53,0	22,9	11,3	3,4	2,1	2,0
Ceará	7 531 066	52,1	23,0	11,9	3,4	2,2	2,6
Região Metropolitana de Fortaleza	3 032 303	38,8	24,2	16,1	6,1	4,0	5,4
Rio Grande do Norte	2 818 275	45,5	26,4	14,6	4,4	2,9	2,9
Paraíba	3 466 360	54,5	23,0	10,2	3,0	3,1	2,3
Pernambuco	8 002 558	46,5	23,5	13,3	3,9	3,0	3,0
Região Metropolitana de Recife	3 380 197	32,8	25,7	16,6	6,0	5,4	5,9
Alagoas	2 857 610	57,4	22,9	9,2	2,8	2,1	2,1
Sergipe	1 820 727	45,2	24,5	14,4	4,0	3,0	2,9
Bahia	13 176 135	49,5	23,7	11,6	3,2	2,7	2,2
Região Metropolitana de Salvador	3 065 816	30,1	25,9	16,9	6,9	5,9	6,2
Sudeste	73 468 386	17,8	23,6	25,1	10,6	8,7	8,2
Minas Gerais	18 108 675	28,5	27,8	21,0	7,8	5,8	4,6
Região Metropolitana de Belo Horizonte	4 440 281	18,4	27,1	23,4	9,6	8,1	7,5
Espírito Santo	3 156 915	32,0	24,3	20,0	7,3	5,8	5,4
Rio de Janeiro	14 561 924	15,9	23,3	25,3	11,2	8,6	9,1
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	11 008 028	14,3	21,6	25,6	11,8	9,1	10,0
São Paulo	37 640 872	12,3	21,7	27,4	12,1	10,3	9,9
Região Metropolitana de São Paulo	18 108 210	11,3	19,8	25,6	12,1	10,8	11,1
Sul	25 421 732	19,1	24,8	27,5	10,8	7,9	6,8
Paraná	9 687 606	22,5	25,9	25,0	9,7	6,8	6,3
Região Metropolitana de Curitiba	2 807 247	13,7	22,9	27,0	12,7	9,5	9,8
Santa Catarina	5 444 206	12,8	25,3	30,6	12,8	9,5	6,4
Rio Grande do Sul	10 289 920	19,1	23,4	28,2	10,8	8,1	7,5
Região Metropolitana de Porto Alegre	3 763 406	13,3	21,2	28,5	12,5	10,2	11,2
Centro-Oeste	11 878 028	24,6	28,4	21,8	7,7	6,4	7,0
Mato Grosso do Sul	2 114 174	24,4	30,5	22,0	7,8	6,2	5,5
Mato Grosso	2 563 318	25,8	28,4	23,6	6,8	5,8	5,6
Goiás	5 105 843	26,8	30,7	22,2	6,9	5,1	4,6
Distrito Federal	2 094 693	18,1	20,8	18,7	10,8	10,6	16,1

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Inclusive as famílias sem declaração e sem rendimento.

(2) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusive a população rural.

Tabela 18 – Número médio de pessoas, na família, residentes em domicílios particulares, por classes de rendimento mensal familiar *per capita* em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Número médio de pessoas, na família, residentes em domicílios particulares							
	Total (1)	Classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo						
		Até 1/4	Mais de 1/4 até 1/2	Mais de 1/2 até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil (2)	3,3	4,8	3,9	3,4	3,1	3,0	2,9	2,6
Norte (3)	3,7	5,1	4,2	3,7	3,3	3,1	3,0	2,7
Rondônia	3,5	4,6	4,0	3,5	3,3	3,2	3,0	2,9
Acre	3,6	4,7	4,3	3,6	3,3	3,2	3,2	2,7
Amazonas	3,8	5,4	4,5	3,8	3,4	3,2	3,0	2,7
Roraima	3,9	5,5	4,6	3,9	3,7	3,4	3,1	2,5
Pará	3,7	5,1	4,2	3,6	3,2	3,2	3,0	2,8
Região Metropolitana de Belém	3,5	4,6	3,9	3,5	3,2	3,2	3,0	2,7
Amapá	3,4	7,0	5,0	3,8	3,2	2,7	2,3	2,2
Tocantins	3,6	4,8	4,1	3,4	3,2	3,2	3,2	2,5
Nordeste	3,6	4,8	4,0	3,2	2,9	3,0	3,0	2,7
Maranhão	4,0	5,1	4,3	3,5	3,0	3,3	3,1	3,0
Piauí	3,7	4,7	4,0	3,3	3,0	3,0	2,8	2,7
Ceará	3,6	4,7	4,0	3,1	3,0	3,0	2,9	2,7
Região Metropolitana de Fortaleza	3,4	4,7	3,9	3,3	3,1	3,1	3,0	2,7
Rio Grande do Norte	3,5	4,7	3,9	3,2	3,0	3,2	3,1	2,9
Paraíba	3,6	4,9	3,9	3,0	3,1	3,3	3,3	2,7
Pernambuco	3,5	4,9	4,0	3,3	2,8	2,9	3,0	2,6
Região Metropolitana de Recife	3,3	4,3	3,9	3,4	3,0	2,9	3,1	2,7
Alagoas	3,7	4,9	4,1	3,2	2,9	3,0	3,0	2,9
Sergipe	3,4	4,8	3,8	3,3	2,8	2,8	2,8	2,9
Bahia	3,6	4,8	3,9	3,2	2,9	2,9	2,9	2,5
Região Metropolitana de Salvador	3,3	4,3	3,9	3,4	3,0	2,9	2,9	2,5
Sudeste	3,2	4,6	3,9	3,4	3,2	3,0	2,9	2,6
Minas Gerais	3,3	4,6	3,8	3,3	3,1	3,0	3,0	2,5
Região Metropolitana de Belo Horizonte	3,3	4,8	3,7	3,6	3,3	2,9	3,0	2,6
Espírito Santo	3,3	4,5	3,8	3,3	3,0	3,0	3,1	2,6
Rio de Janeiro	3,0	4,8	3,7	3,3	3,0	2,8	2,7	2,3
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3,0	4,9	3,7	3,3	3,0	2,8	2,6	2,3
São Paulo	3,3	4,5	4,0	3,5	3,3	3,0	3,0	2,7
Região Metropolitana de São Paulo	3,3	4,6	4,1	3,6	3,3	3,1	3,0	2,7
Sul	3,2	4,5	3,8	3,4	3,1	2,9	2,8	2,4
Paraná	3,3	4,7	3,8	3,4	3,1	3,0	2,8	2,7
Região Metropolitana de Curitiba	3,2	4,6	3,9	3,6	3,2	3,0	2,8	2,6
Santa Catarina	3,2	4,6	4,0	3,5	3,2	3,0	2,9	2,4
Rio Grande do Sul	3,0	4,3	3,8	3,3	2,9	2,7	2,7	2,3
Região Metropolitana de Porto Alegre	3,0	4,4	3,9	3,4	3,0	2,7	2,7	2,3
Centro-Oeste	3,3	4,5	3,8	3,4	3,1	3,0	2,9	2,7
Mato Grosso do Sul	3,3	4,5	3,7	3,3	3,0	2,9	3,0	2,9
Mato Grosso	3,4	4,7	4,0	3,5	3,1	2,9	2,9	2,8
Goiás	3,2	4,4	3,7	3,3	3,1	2,9	2,8	2,6
Distrito Federal	3,3	4,6	4,1	3,6	3,2	3,3	3,2	2,7

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: Exclusivo as pessoas cuja condição na família era pensionista, empregado doméstico e parente do empregado doméstico.

(1) Inclusive as famílias sem declaração e sem rendimento.

(2) Exclusivo a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusivo a população rural.

Tabela 19 – Adolescentes e jovens por grupos de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por condição de atividade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação

(continua)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Adolescentes de 15 a 17 anos de idade				Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade				Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade									
	Condição de atividade (%)				Condição de atividade (%)				Condição de atividade (%)									
	Total	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Atizes- mas dormis- sos	Não realiza nenhuma atividade	Total	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Atizes- mas dormis- sos	Não realiza nenhuma atividade						
Brasil (1)	10 308 707	59,0	22,1	8,2	7,7	2,9	7 111 846	30,4	20,9	27,7	16,2	4,8	15 828 372	11,6	54,5	47,7	21,3	4,8
Norte (2)	658 343	62,7	17,5	6,9	9,5	3,4	462 198	38,3	19,9	20,0	17,8	4,1	1 025 468	16,8	13,9	40,6	24,3	4,4
Roraima	62 946	59,7	18,2	5,8	11,4	4,9	40 461	27,8	16,7	29,8	22,2	3,5	80 085	8,8	9,7	51,3	24,8	5,1
Acre	28 891	60,7	12,9	9,1	14,0	3,2	17 778	42,3	22,0	17,9	13,8	4,1	35 753	19,4	19,4	37,3	21,0	2,8
Amapá	162 767	69,3	14,1	4,3	8,6	3,9	104 451	44,2	16,7	17,2	16,1	5,8	241 370	17,1	11,9	40,3	25,5	5,3
Roraima	59 728	76,5	13,1	3,5	3,5	3,5	44 239	36,2	22,9	14,5	25,3	1,2	31 396	11,5	15,3	49,2	18,0	6,0
Pará	303 410	60,9	16,6	8,8	10,2	3,4	2 15 711	37,8	19,4	19,8	19,3	3,6	471 741	16,7	14,4	39,4	25,3	4,2
Região Metropolitana de Belém	122 307	74,2	10,9	4,2	7,4	3,3	86 341	50,3	12,8	13,2	18,7	5,0	209 154	24,9	11,9	33,8	23,7	5,7
Amapá	59 844	80,0	6,2	1,5	7,7	4,6	39 504	60,0	11,3	13,8	13,8	5,0	63 144	37,1	10,8	21,2	24,7	6,2
Tocantins	85 580	47,8	35,0	7,4	8,4	1,5	57 335	25,4	32,0	26,5	13,2	2,9	118 475	10,3	18,0	48,9	20,8	2,0
Norte de	3 321 926	55,4	23,8	9,1	8,6	3,0	2 137 430	34,7	21,3	22,7	16,1	5,1	4 597 417	14,6	14,3	42,6	22,8	5,8
Maranhão	441 671	49,8	28,6	10,7	9,0	1,9	282 558	32,6	21,3	26,1	17,0	3,0	535 332	15,1	12,7	44,1	22,9	5,3
Piauí	201 341	57,7	24,4	8,6	8,1	1,3	121 330	31,5	23,7	22,8	15,9	6,0	267 237	17,8	16,4	39,7	21,7	4,3
Ceará	488 993	53,2	27,3	8,1	8,9	2,5	309 596	32,1	24,1	23,1	16,6	4,1	692 046	11,9	15,9	43,7	23,8	4,7
Região Metropolitana de Fortaleza	189 296	66,4	18,2	5,1	7,4	2,8	133 164	36,6	21,6	19,3	18,0	5,4	304 391	14,7	17,1	39,7	24,1	4,4
Rio Grande do Norte	182 688	63,8	16,6	5,4	8,3	5,9	128 820	37,6	19,0	21,3	14,8	7,2	275 265	13,7	12,5	41,5	24,9	7,5
Paraná	239 704	68,5	20,2	7,9	9,4	4,0	169 943	37,8	15,5	20,7	21,4	4,6	328 799	14,7	12,2	38,8	26,9	7,3
Pernambuco	541 556	54,3	19,6	12,3	10,6	3,2	352 458	32,7	20,2	24,2	17,1	5,8	770 862	12,8	13,5	43,0	23,8	6,8
Região Metropolitana de Recife	205 312	70,2	11,3	5,9	8,1	4,3	148 012	42,8	14,8	17,2	16,8	8,5	333 133	16,9	14,3	38,2	22,9	7,6
Alagoas	190 753	51,9	25,7	9,7	10,0	2,7	118 931	34,8	17,6	23,2	17,8	6,8	279 243	15,3	12,8	42,1	22,7	7,2
Sergipe	120 171	68,0	18,8	10,9	10,4	2,0	77 082	43,2	17,0	21,8	14,4	3,5	172 328	15,8	14,1	38,8	25,2	5,1
Bahia	936 969	57,3	24,8	7,8	8,6	3,5	597 792	36,5	23,3	20,7	13,9	5,6	1 277 105	16,1	15,3	43,4	19,9	5,3
Região Metropolitana de Salvador	204 410	73,1	15,2	3,7	5,0	3,0	137 670	46,9	20,7	15,3	12,1	4,9	368 443	18,5	17,2	40,1	19,0	5,3

Tabela 19 – Adolescentes e jovens por grupos de idade, total e sua respectiva distribuição percentual, por condição de atividade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação

(conclusão)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Adolescentes de 15 a 17 anos de idade					Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade					Jovens de 25 a 34 anos de idade, por grupos de idade							
	Total	Condição de atividade (%)				Total	Condição de atividade (%)				Total	Condição de atividade (%)						
		Só estuda	Traba- lha e estuda	Só traba- lha	Afaz- res domés- ticas		Não realiza atividade	Só estuda	Traba- lha e estuda	Só traba- lha		Afaz- res domés- ticas	Não realiza atividade	Só estuda	Traba- lha e estuda	Só traba- lha	Afaz- res domés- ticas	Não realiza atividade
Sudeste	4 558 029	64,1	19,6	6,7	6,6	3,0	3 008 255	29,7	59,6	23,6	15,9	5,1	6 777 416	90,2	13,8	50,3	20,6	5,0
Minas Gerais	1 068 709	57,2	21,6	9,8	8,0	3,5	758 388	28,7	17,3	33,0	15,7	5,1	1 656 130	8,6	11,7	52,4	21,6	5,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	255 427	68,5	17,5	5,4	6,1	2,4	194 310	34,8	20,2	25,7	15,0	4,1	470 282	30,3	15,5	47,1	21,2	5,8
Espirito Santo	387 964	50,5	21,6	12,7	11,5	3,6	134 209	29,3	59,9	31,6	16,2	5,1	297 296	9,9	12,0	52,1	22,9	3,0
Rio de Janeiro	731 996	75,5	10,2	4,1	6,9	3,2	551 051	37,4	56,7	22,4	16,9	6,5	1 295 257	55,2	14,3	43,4	21,3	5,7
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	551 987	79,4	8,4	3,1	9,8	3,1	410 549	38,7	55,2	21,6	17,2	7,3	979 320	55,5	14,4	42,4	21,1	6,5
São Paulo	2 469 360	64,7	21,5	5,7	5,4	2,6	1 564 609	27,6	21,7	30,3	15,7	4,7	3 528 733	9,2	14,7	51,7	19,7	4,8
Região Metropolitana de São Paulo	1 080 616	71,1	18,4	4,3	4,3	2,0	703 257	25,6	21,0	27,5	16,6	5,2	1 708 754	9,7	16,3	50,4	18,2	5,3
Sul	1 437 382	52,4	24,5	11,3	7,5	2,3	1 000 395	21,5	23,3	34,2	15,5	3,8	2 210 770	8,4	16,7	53,1	19,1	2,7
Paraná	554 374	50,3	24,8	12,5	10,0	2,4	382 869	59,9	23,5	35,3	18,4	3,9	834 540	8,0	16,1	51,7	20,9	3,2
Região Metropolitana de Curitiba	155 213	54,5	21,6	9,9	11,3	2,8	122 056	21,2	59,1	33,1	22,1	4,5	280 545	30,5	19,2	47,1	19,5	3,8
Santa Catarina	326 562	53,8	25,5	9,4	5,6	1,7	214 283	23,4	26,1	36,7	10,6	3,2	518 045	8,0	18,0	56,2	16,2	1,5
Rio Grande do Sul	556 246	53,7	26,4	11,1	6,1	2,7	393 243	23,0	21,6	36,9	15,1	3,4	868 995	9,1	16,4	52,6	19,0	3,0
Região Metropolitana de Porto Alegre	207 568	62,3	18,5	8,2	8,3	2,8	143 466	23,6	21,8	33,7	16,3	4,6	339 253	8,2	19,1	51,9	17,6	3,4
Centro-Oeste	714 405	56,3	23,8	8,2	8,7	3,0	495 287	26,9	23,7	27,1	17,5	4,8	1 192 835	9,9	16,6	47,9	21,5	4,1
Mato Grosso do Sul	123 256	51,6	23,6	9,6	11,9	3,4	86 531	59,9	15,5	35,8	23,6	5,2	195 755	8,5	10,9	54,0	22,3	4,2
Mato Grosso	158 894	48,9	28,1	11,3	10,0	1,7	100 081	20,3	26,1	30,2	21,0	2,4	266 892	7,5	15,6	48,5	24,7	3,7
Goiás	310 974	54,2	24,9	7,7	7,4	3,7	213 008	28,5	26,1	25,8	14,0	5,8	503 784	9,8	17,3	49,4	20,0	3,8
Distrito Federal	121 281	76,3	10,7	3,7	6,8	2,4	96 667	36,5	23,2	18,7	16,3	5,3	226 404	54,8	21,0	38,6	20,3	5,4

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001; microdados Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Exclusiva a população rural de Roraima, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Excluído o Distrito Federal.

Tabela 20 – Pessoas de 60 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, total e sua respectiva distribuição, por classes de rendimento médio mensal familiar *per capita* em salário mínimo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Pessoas de 60 anos ou mais de idade							
	Total (1)	Classes de rendimento médio mensal familiar <i>per capita</i> em salário mínimo (%)						
		Até 1/4	Mais de 1/4 até 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil (2)	15 321 014	2,3	10,4	28,7	26,2	10,1	8,9	9,7
Norte (3)	525 819	3,1	15,0	35,5	26,0	6,5	6,4	5,8
Rondônia	56 415	3,3	15,6	36,3	26,4	8,3	4,0	5,1
Acre	21 833	2,0	11,2	29,1	29,8	7,3	12,6	6,6
Amazonas	100 383	4,9	14,7	29,5	23,7	10,4	9,0	5,5
Roraima	13 224	2,6	9,1	32,5	24,7	7,8	13,0	2,6
Pará	244 734	2,9	15,1	36,9	26,5	5,2	5,2	6,6
Região Metropolitana de Belém	104 562	3,6	12,1	28,0	27,2	5,8	9,2	11,5
Amapá	29 263	0,8	11,7	38,3	34,2	6,7	4,2	4,2
Tocantins	89 582	5,4	18,1	40,9	22,6	3,1	4,7	3,5
Nordeste	4 238 112	4,9	17,7	40,7	20,8	4,7	3,9	4,2
Maranhão	419 580	6,2	23,0	41,9	15,6	4,0	4,4	2,9
Piauí	281 351	3,2	17,8	42,2	22,3	5,4	3,2	4,3
Ceará	694 078	3,6	15,4	44,2	20,5	4,8	3,2	4,9
Região Metropolitana de Fortaleza	213 491	2,7	12,2	30,6	22,6	9,9	7,0	12,8
Rio Grande do Norte	249 308	5,9	16,5	45,2	18,9	4,1	4,1	3,9
Paraíba	364 765	4,4	20,0	48,9	14,8	4,7	3,2	3,3
Pernambuco	685 263	3,8	14,7	34,3	27,7	6,4	4,6	5,3
Região Metropolitana de Recife	278 966	2,0	12,9	26,0	24,1	9,7	8,9	11,5
Alagoas	233 587	7,7	20,0	38,3	19,8	5,1	4,3	4,5
Sergipe	131 952	4,8	16,6	34,7	25,8	7,4	3,8	3,8
Bahia	1 178 228	5,6	18,0	39,3	20,3	3,6	3,9	4,1
Região Metropolitana de Salvador	211 765	3,6	11,7	23,7	20,9	8,5	11,0	13,6
Sudeste	7 215 581	1,3	7,1	22,1	27,1	12,9	11,8	13,0
Minas Gerais	1 760 444	2,0	11,1	33,8	26,1	9,1	6,9	7,9
Região Metropolitana de Belo Horizonte	360 175	1,6	6,9	25,5	25,6	13,2	9,1	12,9
Espírito Santo	245 334	1,8	9,4	26,2	31,7	9,8	8,7	10,1
Rio de Janeiro	1 702 714	0,9	5,3	17,9	23,7	15,9	12,9	17,7
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	1 337 715	0,9	4,3	15,8	23,7	16,8	13,3	18,6
São Paulo	3 507 089	1,1	5,8	18,1	28,9	13,6	13,9	13,5
Região Metropolitana de São Paulo	1 562 231	1,4	5,4	14,1	26,4	13,2	15,0	16,3
Sul	2 494 689	1,0	6,7	24,8	32,3	12,7	10,1	10,2
Paraná	872 743	1,4	7,7	27,4	31,1	10,5	8,7	9,7
Região Metropolitana de Curitiba	232 808	1,9	4,7	18,8	27,2	14,4	12,2	17,2
Santa Catarina	490 666	0,3	5,3	25,9	35,4	12,5	10,9	7,8
Rio Grande do Sul	1 131 280	0,9	6,4	22,3	32,0	14,4	10,9	11,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	370 070	0,9	4,6	15,3	27,8	16,5	13,2	18,9
Centro-Oeste	817 198	1,7	11,3	31,7	27,3	7,9	7,4	9,9
Mato Grosso do Sul	184 864	1,0	13,5	34,4	25,9	9,3	7,3	6,4
Mato Grosso	149 615	3,9	11,5	29,0	29,2	6,9	6,7	8,3
Goiás	378 172	1,3	11,3	35,3	29,5	7,1	6,2	7,2
Distrito Federal	104 547	1,1	7,3	18,1	19,2	9,2	13,4	28,4

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROM.

Nota: (1) Inclusive sem rendimento e sem declaração de rendimento.

(2) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusive a população rural.

Tabela 21 – Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais por rendimento domiciliar segundo a Unidade da Federação – Brasil 2001

Unidade da Federação	Total	Rendimento Domiciliar em Salário Mínimo Corrente (%) (1) (2)				
		Até 1 SM	Mais de 1 até 3 SM	Mais de 3 até 5 SM	Mais de 5 até 10 SM	Mais de 10 SM
Brasil	12,4	28,8	19,7	9,7	4,7	1,4
Norte	11,2	22,6	15,5	9,9	5,0	2,0
Rondônia	10,2	26,9	15,0	7,2	4,3	1,3
Acre	16,7	29,4	23,1	22,2	7,1	2,9
Amazonas	7,7	15,8	11,1	6,3	3,9	2,2
Roraima	11,5	17,0	16,9	11,4	9,1	2,4
Pará	11,2	20,3	14,9	11,0	5,2	2,0
Amapá	7,2	21,7	8,5	6,0	5,4	0,7
Tocantins	18,5	34,3	24,0	13,4	5,5	2,3
Nordeste	24,3	36,8	29,3	17,2	8,4	1,8
Maranhão	23,4	34,2	27,9	15,5	10,9	4,0
Piauí	29,4	40,4	35,3	21,7	11,7	2,4
Ceará	24,8	38,1	29,3	17,7	8,7	1,3
R. G. do Norte	24,2	35,3	30,7	20,0	8,7	1,2
Paraíba	27,2	39,4	32,5	19,0	9,3	0,8
Pernambuco	22,0	34,9	27,9	16,7	7,4	2,2
Alagoas	30,6	47,1	34,7	18,1	9,5	1,9
Sergipe	21,4	36,2	24,8	14,4	7,1	1,8
Bahia	22,9	34,7	27,5	16,2	7,0	1,1
Sudeste	7,5	20,0	13,5	7,5	4,0	1,5
Minas Gerais	11,7	22,9	17,9	9,8	4,5	1,8
Espírito Santo	11,5	23,1	14,5	11,6	5,5	2,4
Rio de Janeiro	5,6	17,7	9,8	5,4	3,3	1,2
São Paulo	6,0	17,6	11,6	7,0	3,9	1,5
Sul	7,1	19,5	12,4	5,9	3,6	0,8
Paraná	8,6	22,1	14,1	6,8	4,0	0,7
Santa Catarina	5,9	17,8	11,3	5,4	4,1	1,0
R. G. do Sul	6,3	16,8	11,3	5,4	3,0	0,8
Centro-Oeste	10,2	23,3	15,3	8,9	5,0	1,4
M. G. do Sul	10,3	22,5	14,7	8,4	5,6	1,9
Mato Grosso	11,2	26,7	14,8	9,6	5,9	1,7
Golás	11,7	24,1	16,9	9,0	4,9	1,6
Distrito Federal	5,5	15,0	10,2	7,9	3,7	0,9

Fonte: IBGE - PNAD 2001. / Tabela elaborada pelo INEP a partir dos microdados da PNAD 2001.

Nota: Exclui-se população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(1) Salário Mínimo em 2001 = R\$180,00.

(2) O cálculo destas taxas não levou em consideração as informações com renda não declarada.

(3) Exclui-se a população indígena.

Tabela 22 – Rendimento médio mensal da população ocupada, em reais, por grupos de anos de estudo e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Rendimento médio mensal da população ocupada, por grupos de anos de estudo e sexo (R\$)										Rendimento médio mensal da população ocupada, por grupos de anos de estudo e sexo (R\$)									
	Até 3 anos					De 4 a 7 anos					8 a 10 anos					11 anos ou mais				
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres		
Brasil (2)	257,60	289,60	178,30	376,70	445,10	245,20	478,30	574,20	323,10	1 086,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Norte (3)	285,60	326,60	181,90	344,10	404,10	220,60	409,40	491,30	284,70	899,00	1 197,10	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Paraná	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Agua	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Amazônia	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Centro	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Sudeste	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Sul	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana do Espírito Santo	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana de Belo Horizonte	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana de Curitiba	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana de Porto Alegre	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana de São Paulo	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		
Região Metropolitana de Salvador	306,60	356,60	208,70	396,10	476,10	277,60	456,10	556,10	346,60	1 066,90	1 376,70	899,00	1 197,10	1 564,70	1 066,90	1 564,70	1 066,90	1 564,70		

Tabela 22 – Rendimento médio mensal da população ocupada, em reais, por grupos de anos de estudo e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2001

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Rendimento médio mensal da população ocupada, por grupos de anos de estudo e sexo (R\$)						Rendimento médio mensal, da população ocupada, por grupos de anos de estudo e sexo (R\$)					
	Até 3 anos			De 4 a 7 anos			8 a 10 anos			11 anos ou mais		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Sudeste	324,50	374,10	234,90	427,20	506,00	340,00	525,80	627,30	363,30	1 211,80	1 502,40	893,60
Alagoas	242,40	292,20	192,60	312,20	372,00	242,40	392,00	472,00	292,00	832,00	1 012,00	662,00
Região Metropolitana de São Paulo	382,00	432,00	282,00	532,00	632,00	432,00	682,00	782,00	532,00	1 732,00	2 032,00	1 232,00
Estado de São Paulo	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Região Metropolitana de Rio de Janeiro	302,00	352,00	202,00	402,00	502,00	302,00	502,00	602,00	402,00	1 102,00	1 402,00	902,00
Rio de Janeiro	202,00	252,00	152,00	302,00	402,00	202,00	302,00	402,00	202,00	502,00	602,00	402,00
Região Metropolitana de Belo Horizonte	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Belo Horizonte	182,00	232,00	132,00	232,00	332,00	182,00	282,00	382,00	182,00	482,00	582,00	382,00
Região Metropolitana de Porto Alegre	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Porto Alegre	182,00	232,00	132,00	232,00	332,00	182,00	282,00	382,00	182,00	482,00	582,00	382,00
Sul	332,70	375,80	232,60	412,60	480,60	271,10	498,30	595,70	342,60	1 040,40	1 321,20	737,70
Paraná	202,00	252,00	152,00	302,00	402,00	202,00	302,00	402,00	202,00	502,00	602,00	402,00
Região Metropolitana de Curitiba	302,00	352,00	202,00	402,00	502,00	302,00	502,00	602,00	402,00	1 102,00	1 402,00	902,00
Curitiba	202,00	252,00	152,00	252,00	352,00	202,00	352,00	452,00	202,00	552,00	652,00	452,00
Região Metropolitana de Porto Alegre	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Porto Alegre	182,00	232,00	132,00	282,00	382,00	182,00	382,00	482,00	182,00	482,00	582,00	382,00
Centro-Oeste	311,20	355,50	196,80	386,30	464,00	233,60	479,20	555,00	315,10	1 205,90	1 572,40	842,40
Distrito Federal	302,00	352,00	202,00	402,00	502,00	302,00	502,00	602,00	402,00	1 102,00	1 402,00	902,00
Região Metropolitana de Brasília	302,00	352,00	202,00	402,00	502,00	302,00	502,00	602,00	402,00	1 102,00	1 402,00	902,00
Brasília	202,00	252,00	152,00	302,00	402,00	202,00	302,00	402,00	202,00	502,00	602,00	402,00
Região Metropolitana de Goiânia	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Goiânia	182,00	232,00	132,00	282,00	382,00	182,00	382,00	482,00	182,00	482,00	582,00	382,00
Região Metropolitana de Foz de Iguaçu	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Foz de Iguaçu	182,00	232,00	132,00	282,00	382,00	182,00	382,00	482,00	182,00	482,00	582,00	382,00
Região Metropolitana de São Paulo	382,00	432,00	282,00	532,00	632,00	432,00	682,00	782,00	532,00	1 732,00	2 032,00	1 232,00
São Paulo	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00
Região Metropolitana de São Paulo	382,00	432,00	282,00	532,00	632,00	432,00	682,00	782,00	532,00	1 732,00	2 032,00	1 232,00
São Paulo	282,00	332,00	182,00	382,00	482,00	282,00	482,00	582,00	382,00	1 082,00	1 382,00	832,00

Apresentação

Maria Malta Campos

O que mais impressiona nos textos de Anísio Teixeira e Dante Moreira Leite, reproduzidos neste número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, é sua atualidade – atualidade da análise, mas também, infelizmente, atualidade do tema da repetência e do fracasso escolar na escola básica, cinqüenta anos passados.

Há vinte e cinco anos, um artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* comentava:

Durante três décadas (de 1942 a 1969) a taxa de perda da 1ª para a 2ª série se manteve inalterada, em torno de 60%. Dados mais atualizados indicam que essa tendência permanece, a despeito do crescimento econômico, das mudanças políticas e sociais e das modificações legais introduzidas no sistema de ensino (Barretto et al., 1979, p. 25).

Em 1991, Sérgio da Costa Ribeiro publicou o texto “A pedagogia da repetência”, baseado em estudo desenvolvido por ele e Philip Fletcher a partir de dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (Pnads) de 1982 e 1988, que se tornou uma referência para o debate educacional, no qual mostrava as conseqüências da repetência sobre o fluxo dos alunos na escola obrigatória, com conclusões não muito diferentes daquelas a que Anísio Teixeira chegou, denunciando o número excessivo de “alunos-ano” gastos pelo País para formar um único aluno que consegue chegar até a 8ª série do ensino fundamental (21 “alunos-ano”!) e o desperdício de recursos humanos e materiais que isso significa.

No contexto do processo de redemocratização política do País, a partir da década de 80 do século passado, essas

constatações levaram muitas redes públicas de ensino a adotar os chamados sistemas de ciclos de aprendizagem ou progressão continuada, recuperando experiências já buscadas nas décadas anteriores, na tentativa de superar os altos índices de repetência nas primeiras séries do ensino obrigatório. As modalidades e condições de implantação dos ciclos variaram nos diversos Estados e municípios que os adotaram, mas as dúvidas e resistências que provocaram, tanto entre os professores e as equipes escolares como nas famílias e na opinião pública, não são muito diferentes das posições discutidas por Dante Moreira Leite em sua argumentação a favor da promoção automática e da adoção de um currículo “adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social”.

Hoje, talvez porque muitas dessas experiências tenham sido conduzidas sem a necessária participação dos professores e sem a adoção simultânea de medidas de melhoria das condições de funcionamento das escolas – menor número de alunos por classe, maior variedade de material didático, melhor preparo e remuneração do professor, uma supervisão pedagógica mais próxima e contínua, uma maior comunicação com os pais, e assim por diante –, observa-se o risco de muitos retrocessos e a tentação de um retorno às práticas tradicionais de avaliações punitivas e de recurso à repetência (Barretto, Mitrulius, 2001).

Mais ainda: em muitos municípios e escolas, a repetência continua a ser o recurso mais utilizado pelos professores para lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos, seja da forma tradicional, seja mediante artifícios que procuram escamotear essa retenção.

Dante Moreira Leite já havia alertado: “O programa da promoção estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.”

Parece, assim, bastante oportuna a reedição dos textos desses dois autores no momento atual. A democratização do ensino, como nos mostrou José Mario Azanha

(1979), não depende somente das declarações de intenções dos educadores, mas de efetivas ações democratizadoras.

Desenvolver estratégias curriculares e pedagógicas que promovam a permanência e a progressão de todos os alunos ao longo da escola básica, garantindo seu acesso ao conhecimento e seu desenvolvimento, respeitando a diversidade e a pluralidade, é o caminho para a construção de uma escola pública de qualidade, não-excludente.

Referências bibliográficas

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 13-20, set. 1979.

BARRETTO, Elba S. Sá et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.

BARRETTO, Elba S. Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. (Dossiê Educação).

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.

Maria Malta Campos é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e coordenadora do Comitê Editorial dos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Em Aberto*.

Nota preliminar*

Anísio Teixeira

Os estudos que adiante se encontram, a que o Inep mandou proceder por intermédio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar (Cileme), referem-se à evasão escolar no Brasil e, depois, separadamente, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, por escolas urbanas e distritais e escolas rurais. As conclusões de tais estudos falam por si mesmas, e pouco teríamos a acrescentar à sua palpitante eloquência.

Em todo o País, de cada dez mil alunos que ingressam em determinada época na 1ª série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4ª série, isto é, 15%. No Rio Grande do Sul, 3.429, isto é, 34%, nas escolas urbanas, e 1.155, isto é, 1,5%, nas escolas rurais; e em São Paulo, 5.219 nas escolas urbanas, isto é, 52%, e nas escolas rurais 2.280 (3ª série), isto é, 22%.

A superioridade do sistema escolar de São Paulo e Rio Grande do Sul, no conjunto do sistema brasileiro, é manifesta.

Se os estudos correspondem, assim, a uma avaliação dos sistemas escolares primários, não foi esse o fim único visado pelos mesmos. Buscamos, mais do que isso, demonstrar os malefícios econômicos e didáticos do regime de “graduação” rígida e inadequada da nossa escola primária, como se essa escola fosse ainda a escola “seletiva” dos primórdios de sua instituição.

Desde que a escola primária se fez uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não os forçar a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes, e o problema de promoção devia ser resolvido pela classificação dos alunos

em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação.

A promoção na escola primária deve ser automática, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola.

Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros. A Nação organiza o seu ensino em face dos recursos que possui. Adota-se uma escola primária de quatro anos, é porque só tem recursos para pagar quatro anos de escolaridade. Cada criança que permanece no sistema escolar mais de quatro anos está ocupando o lugar que pertence a outra criança, que deve chegar à escola.

Só esse fato determinaria a promoção automática.

Mas não é só isso. A organização da escola primária para todos impõe, pedagogicamente, a promoção automática.

Com efeito, a melhor composição de uma classe, salvo se houvesse recursos para processos mais delicados e exatos, é a da mesma idade cronológica, pois no grupo etário se encontram, em média, a comunhão de interesses e de impulsos e de aptidões necessária para o trabalho da classe. Segundo, porque sendo a escola para todos, a mesma deve-se adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da escola. Terceiro, porque na escola para todos, a continuidade do “grupo-classe-escolar”, em todo o período do curso, é uma das condições desejáveis para que a

* Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”, de Moysés I. Kessel, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 22, n. 56, p. 53-55, out./dez. 1954.

“comunidade-classe” se faça a comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado grupo de alunos. Quarto, porque a “reprovação” é um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar. Quinto, porque só com a aprovação automática dará o professor a atenção necessária a todos os alunos, a fim de que os mesmos não se ressintam da discriminação inevitável do regime escolar “seletivo” ou “preparatório”.

Dirão que semelhante doutrina suprimirá o esforço do professor e levará a escola a não progredir. Nada mais falso. O professor continuará a ter seus padrões e continuará a poder ser julgado em seu esforço e sua eficiência, na medida em que conseguir melhores resultados gerais e particulares com o aluno. Essa medida, entretanto, afetará o professor, mas não o aluno. O trabalho do professor será medido pelos resultados que conseguir a sua classe em todo o período do curso. Essa classe será comparada com outras classes. O trabalho de uma escola com o de outra escola. Mas o aluno fará seus quatro ou cinco anos de curso e sairá da escola sem reprovação e com a classificação de conhecimentos, habilidades e aptidões que houver alcançado.

O progresso da escola será obtido com o melhoramento do preparo do mestre, com a riqueza dos métodos adotados e com os melhores recursos didáticos oferecidos.

Além das vantagens pedagógicas de um tal sistema, há as vantagens econômicas. Tomemos a matrícula examinada no estudo evasão escolar em todo o País. De 1.204.477, 587.732, apesar de ficarem na escola de menos de um a dois anos, não lograram sequer ser aprovados na 1ª série e cerca de 190 mil ficaram mais de quatro anos para lograrem aprovação na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Cerca de 780 mil alunos

repetiram assim várias séries, tomando o lugar de alunos novos e prejudicando-se com as frustrações sucessivas de sucessivas reprovações.

Com a aprovação automática, continuariam, provavelmente, mais tempo na escola os que dela se evadem e ao mesmo tempo a deixariam mais cedo os que nela permanecem; a despeito do regime, abrir-se-iam centenas de milhares de vagas para as gerações novas que a cada ano buscam a escola.

Se alguém julgar que isso seria despedir da escola os alunos em estado de ignorância, perguntaria a esse escrupuloso se isso não é já o que fazemos, quando forçamos, pela evasão, a saída dos alunos e, mais, quando, a despeito do regime estúpido das repetições de série, deixamos sair depois de cinco anos da 1ª série, depois de seis da 2ª série e, depois de sete, da 3ª e 4ª séries.

A mudança de regime aqui proposta não prejudicaria um só aluno que fica na escola, animaria muitos que a deixam a nela ficarem e abriria um número considerável de vagas aos que a ela querem chegar.

Além disso, regularia o regime de matrícula escolar por ano e série, assegurando a cada geração o seu lugar na escola, homogeneizaria as classes (pela idade cronológica) de modo mais eficaz, imediatamente, do que qualquer outro processo (possível) de homogeneização, e daria ao professor – que deve continuar com os seus alunos até o fim do curso – oportunidade para conhecê-los, amá-los, levá-los a se fazerem amigos da melhor e mais duradoura amizade da vida, a que nasce e se fortalece no convívio diuturno de uma série de anos em comum nos bancos escolares.

Já é tempo de a escola primária brasileira dar este passo singelo e gigantesco, aqui ligeiramente esboçado, na sua ordenação definitiva e democrática de escola para todos.

Anísio Spínola Teixeira (Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduiu-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções 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. Entre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934) e *A educação e a crise brasileira* (1956). (N. do E.)

Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*

Dante Moreira Leite

Palavras-chave: promoção automática; planejamento do currículo; desenvolvimento da criança; escola ativa.

Antes de analisar o problema da repetência escolar, parece útil examinar o sentido da reprovação na escola brasileira. Esta continua a apresentar, ainda hoje, o esquema de uma instituição que dá algumas regalias e, em função destas, estabelece padrões a que o aluno deve submeter-se. O esquema é válido, evidentemente, para as escolas que podem dar direitos aos seus diplomados: estes podem desempenhar atividades que são proibidas para os não-diplomados. É o caso das escolas de Medicina, Direito, Engenharia, Contabilidade, Economia, etc. Os advogados e os engenheiros, à medida que têm direitos assegurados, devem comprovar a sua capacidade, pois a comprovação é quase uma garantia social. Além disso, o ponto de vista do estudante é, nesse caso, secundário: o jovem não é obrigado a cursar escolas superiores, muito menos a cursar uma determinada escola. Se não é bem-sucedido em uma delas, pode tentar outra, ou procurar uma profissão para a qual não se exige um diploma superior. Claro, saber quais os melhores alunos para as diferentes escolas superiores é um problema técnico ainda não resolvido em parte alguma – e que, entre nós, apenas começa a ser discutido. Esse assunto não será estudado aqui, precisamente porque é um aspecto bem particular e, sob muitos aspectos, diferente dos outros.

Interessa analisar a situação nas escolas primárias e secundárias. Por lei, a frequência à escola primária é obrigatória para as crianças, e é de supor que, mais cedo ou mais tarde, o governo encontrará recursos para garantir às crianças o cumprimento

da lei. Numa escola cuja frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?

Se quisermos entender a pergunta – ou senti-la, seria melhor dizer –, podemos imaginar como reagiria o adulto, obrigado a um trabalho em que fosse constantemente reprovado e onde a sua realização fôsse considerada não-satisfatória. Na realidade, a criança reprovada tem três alternativas: considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrárias). Como se vê, nenhuma das alternativas é satisfatória (e a última, como se verá mais adiante, é a menos desejável). A primeira alternativa raramente é a escolhida; pode tornar-se mais freqüente se a pressão da família e da escola forem muito violentas. Há exemplos extremos dessa conseqüência: o suicídio do aluno reprovado, mais ou menos freqüente onde o sistema de exames e reprovações chega a um refinamento demasiadamente cruel.¹ Nos casos menos severos, a criança (como o adulto, colocado nas mesmas condições) que se considera incapaz para aquela atividade procura outra que, como se sabe, nem sempre é a mais desejável, seja para a criança, seja para a sociedade. A segunda alternativa é, apesar de tudo, a mais saudável, pelo menos para o aluno. Essa é a atitude que se denominaria *cínica*: a criança admite que as exigências da escola são absurdas. Todos os professores com alguma experiência de sala de aula conhecem esse aluno: dá a impressão de ter erguido uma parede, atrás da qual se guarda de todas as palavras de censura e de todas as

* Publicado originalmente em *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo. Republicado na seção “Através de Revistas e Jornais” da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 32, n. 75, p. 189-203, jul./set. 1959. Nota do Autor, constante da versão original: “Este artigo apresenta a análise preliminar de dois itens do programa do CRPE de São Paulo.”

¹ Max Weber apresenta os casos dos exames dos *letrados chineses*, onde os suicídios eram freqüentes (Gerth, Mills, 1958, p. 434).

reprovações. A terceira alternativa, já se disse, é a menos saudável: o aluno perdeu os critérios para julgar a sua capacidade de realização. Apesar de constantemente reprovado, continua a admitir que pode, não apenas passar de ano, mas obter notas brilhantes. Para ele, a menor indicação de sucesso equivale a uma consagração. Como observou Roger G. Barker (1942), “o doente mental, que se convence, com apenas um gesto, de que é Napoleão, avançou um pouco mais seguindo o mesmo caminho”.

* * *

Se a reprovação tem conseqüências tão desastrosas, como se explica a sua aceitação pelas escolas? Provavelmente existem três razões fundamentais para que isso aconteça: primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Examinaremos rapidamente as duas suposições e insistiremos um pouco mais na terceira, que é a mais importante, do ponto de vista da aprendizagem.

Como se sabe, o ideal de educação universal é muito recente, e corresponde a diferentes necessidades e aspirações da sociedade contemporânea. O progresso técnico criou um mercado diferente de trabalho cujas características fundamentais são a especialização e uma crescente complexidade. A criação da máquina diminuiu consideravelmente, embora ainda não elimine, a importância do trabalho como força física. Pode-se dizer, hoje, que o sonho de Nietzsche de raças inferiores que trabalhassem para o uso e gozo das raças mais inteligentes foi apenas um pesadelo do século 19. A força humana tem agora importância muito pequena, à medida que aumenta a necessidade de um trabalhador capaz de manejar a máquina. Pode-se prever que o fantasma que nos ameaça não é o esforço físico, mas o tédio; para vencê-lo, e ocupar as horas já vazias do antigo trabalho, todos precisam ter um mínimo de instrução; como preparação para o ócio ou para o trabalho, a escola tornou-se indispensável.² Outra razão para a necessidade da escola universal é a mudança na vida e na organização da família: muitas funções tradicionalmente pertencentes ao grupo familiar passam a ser atribuídas à escola. A instrução

corresponde também a um ideal político: quando se transferem ao sufrágio universal as decisões políticas, admite-se que o eleitor seja capaz de escolher entre diferentes correntes de opinião. Essas condições criaram a necessidade de uma escola para todos, e não apenas para um pequeno grupo; precisamente por essa razão, a idéia de uma escola para alguns, selecionados por meio de reprovações, passa a ser seriamente discutida.

Entretanto, quando se apresentam essas condições diferentes da sociedade a que a escola deve ajustar-se e obedecer, alguns educadores apresentam a necessidade das classes homogêneas. Aparentemente, não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é aliás compreensível que não o fizesse. Admitam-se cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os *diferentes* eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não aprendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-la. Está claro que, nesse nível da aprendizagem, a uniformidade era grande, embora certamente não fosse total. Entre dez alunos que *decoram* uma lição, há diferenças enormes quanto ao tempo gasto para realizar a tarefa e quanto ao grau de compreensão atingido. Mas essa diferença passava despercebida ao professor, talvez a um grande número de alunos. Na apresentação da lição, todos eram ou pareciam iguais; a diferença maior estaria nos castigos recebidos para realizar a tarefa.

Ora, a Psicologia contemporânea, utilizando diferentes recursos de medida e aferição, revela e comprova as enormes diferenças de inteligência e interesse entre indivíduos. A Pedagogia atual – adaptando-se à vida contemporânea – eliminou a repetição da lição como atividade útil ou desejável. Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas. Se pensarmos nessas

² É bem verdade que *os reacionários*, como T. S. Eliot, ainda podem dizer o contrário: “o homem inculto, de cabeça vazia, se estiver livre de preocupação financeira e tiver mais que o estritamente necessário – se puder ter acesso aos clubes de golfe, aos salões de baile, etc. –, está, tanto quanto posso saber, tão bem aparelhado para preencher seu ócio alegremente quanto o homem educado” (“Modern education and the classics”, 1932, in *Selected Prose*, Harmondsworth. Middlesex: Penguin Books, 1955, p. 222).

condições peculiares da sociedade em que vivemos, perceberemos imediatamente que a classe homogênea, de ideal educacional, passou a ser apenas um problema didático (que realmente existe, e para o qual serão esquematizadas algumas soluções possíveis).

Portanto, se admitimos (e simplesmente não podemos deixar de admitir) que a escola deve ser obrigatória para todos, e que não é possível nem desejável ter classes homogêneas no sentido tradicional da expressão, resta discutir a importância do prêmio e do castigo como incentivos para a aprendizagem.

A primeira observação que se pode fazer a respeito do valor do castigo e do prêmio é que são métodos úteis para obrigar alguém a *fazer alguma coisa*. E são métodos perfeitamente adequados quando a recompensa e o castigo fazem parte de uma atividade ou da manipulação de um objeto. Uma grande parte de nossa aprendizagem espontânea resulta, evidentemente, das disposições e necessidades de nosso organismo. Quando as disposições e necessidades são satisfeitas, tendemos a repetir comportamentos satisfatórios; quando as disposições e necessidades são contrariadas, tendemos a evitar tais comportamentos. A criança que experimenta um pedaço de chocolate continuará a procurá-lo; a que se queima no fogo tende a evitá-lo. Observe-se, entretanto, que esses casos são extremamente simples, porque o estímulo é bem determinado (o que não ocorre na vida diária) e a reação é estritamente definida (o que também ocorre com frequência na vida, mesmo da criança). Basta introduzir-se uma situação um pouco mais complexa (como são as situações de vida) para se perceber que as reações são também mais complexas e não podem ser reduzidas ao mesmo esquema. Por exemplo, o que acontecerá se a criança puder ter tanto chocolate quanto queira? O que acontecerá se tiver à sua disposição não só o chocolate, mas um outro doce que aprecia? O que acontecerá se for *desafiada* pelos companheiros para mostrar valentia e suportar a dor da queimadura?

Como será fácil observar, essas pequenas modificações (corriqueiras na vida de todos) modificam inclusive o sentido de prêmio e castigo como valores intrínsecos das coisas ou dos comportamentos.

E essas não são as situações realmente importantes: o chocolate e o calor do fogo

são, por si mesmos, positivos ou negativos para crianças, o que não ocorre em muitas coisas que aprendemos. Quando introduzimos o prêmio e o castigo no processo educacional, estamos oferecendo, na realidade, uma troca: no caso do prêmio, exigimos um comportamento desagradável (para a criança), mas que será seguido por uma recompensa (isto é, uma coisa agradável para ela); no caso do castigo, ameaçamos com uma exigência mais desagradável do que a atividade desagradável a que está obrigada (Lewin, 1935, p. 114 e segs.). Nesses casos, pode-se dizer que o prêmio e o castigo são eficientes. A criança aprende a ficar quieta diante das visitas por temer as palmadas prometidas (ou já anteriormente experimentadas). A criança aceita o espinafre e o agrião como etapas desagradáveis que antecedem ao sorvete ou ao doce. Entretanto, mesmo nesses casos ainda simples, o adulto está enveredando por um caminho perigoso. As recomendações e ameaças que antecedem às *visitas* dão a estas um valor negativo que talvez não tivessem por si mesmas; o agrião e o espinafre adquirem o sentido de obrigações penosas, suportadas pelo seu caráter de *troca* com o adulto. Como é fácil observar, não foi modificado o valor das coisas que eram desagradáveis; foi oferecida uma recompensa para suportar o desagradável, ou foi feita uma ameaça para obrigar a uma atividade. Não admira, por isso, que as coisas desagradáveis se tornem ainda menos atraentes (sobretudo no caso do castigo); que, de outro lado, uma vez que não exista a ameaça, a criança continue a evitar a atividade desagradável. De forma que, num grande número de casos, o resultado final e permanente das situações de prêmio e castigo é exatamente o oposto do desejado pelo educador. A verdura pode estar de tal forma associada a coisas desagradáveis, que a criança a evitará sempre que possível; se quisermos dizer a mesma coisa de outro modo, não lhe foi permitido apreciar a verdura de forma agradável. Qualquer que seja a explicação, o resultado é o afastamento da atividade penosa. Por isso mesmo, impõe-se a conclusão, apresentada por Deese (1952, p. 124), segundo a qual a punição não tem efeito permanente no comportamento, isto é, uma determinada atividade será evitada enquanto o castigo estiver presente. O esquema de Lewin permite, aliás, compreender, com toda a clareza, esse princípio: a coisa desejada não deixa de o ser porque a criança sofre um castigo;

ocorre apenas que ela não pretende receber o castigo e, conforme o caso, prefere uma coisa a outra.

Se pretendemos aplicar esse esquema à escola, será fácil compreender que prêmio e castigo são recursos de utilidade muito limitada e, na maioria dos casos, prejudiciais. Mas são, sobretudo, critérios ou recursos que podem encobrir ou destruir exatamente o sentido da escola e do estudo. Com efeito, à escola não interessa a nota do aluno; ao professor – pelo menos por hipótese – não interessa a realização do castigo, como tal. Mas, na realidade, o que freqüentemente ocorre é que a nota boa passa a ser vista como um prêmio, enquanto o estudo e as outras atividades, como pontos intermediários que devem ser suportados; no outro extremo, o estudo é visto como atividade desagradável, mas em todo caso preferível ao castigo (mesmo porque, como observa Lewin (1935), sofrer o castigo nem sempre elimina a necessidade de fazer a tarefa desagradável; se não fosse assim, muitas crianças prefeririam o castigo). Nos dois casos, portanto, o estudo é sempre percebido como atividade desagradável e apenas suportável por alguns alunos; não é outra razão, aliás, que explica o fato de muitos alunos, estudiosos durante a realização de seus cursos, abandonarem completamente o estudo. Não era este que os interessava, mas o prêmio, distribuído sob a forma de notas ou elogios, ou comparação com colegas.

Essa é, entretanto, apenas uma das conseqüências da escola que se fundamenta na distribuição de prêmios e castigos. Outra é que faltam aos professores critérios para avaliar o interesse real ou a capacidade de compreensão dos alunos. Tal pode ser o prêmio oferecido, ou tal a intensidade do castigo, que o aluno apresente todos os indícios de atenção e dedicação, sem que esteja realmente integrado na tarefa ou na leitura. Mas, ao mesmo tempo, se as ameaças são muito severas (ou os prêmios muito tentadores), é fácil compreender que a criança comece a lançar mão de recursos ilícitos (como a cola ou a cópia) para evitar a reprovação. De outro lado, não é difícil concluir que, quando um número muito grande de alunos procura resolver seus problemas por meio da *cola*, a escola pode receber um atestado de falência total. O ensino não interessa ao aluno, e este vive em função de um resultado formalmente útil, mas cujo conteúdo se perdeu.

Se isso ocorre, podemos estar certos de que, na escola atual, o prêmio e o castigo (aprovação e reprovação) perderam o sentido de incentivos à aprendizagem, e passaram a ter valor em si mesmos. Um valor – note-se – obtido a não importa que preço. A conclusão inevitável é que sequer os princípios morais mais elementares estão sendo aceitos e praticados na escola. Se desermos um pouco mais em nossa análise, veremos que a desonestidade passa a ser vista, pelo aluno, como um recurso possível (embora perigoso) para obter o prêmio e evitar o castigo. Tanto é assim que não é pouco freqüente o aluno que, apanhado a colar, entende de seu direito discutir quais as partes de sua prova que podem ser anuladas (pois, afinal de contas, sabia alguma coisa, tentou copiar as outras, e o professor deve distinguir entre a parte *sabida* e a parte *colada*).

Não parece necessário prosseguir na análise. Lembremos apenas os seus pontos mais importantes. Em primeiro lugar, o prêmio e o castigo (sob as várias formas de promoção, aplauso e reprovação) passaram de meios a fins; o aluno não estuda para aprender, mas para evitar a reprovação, ou receber a nota boa. A experiência acumulada parece indicar que o aluno interessado em notas não está, somente por essa razão, qualificado como o que continuará a interessar-se pelo conhecimento. Desaparecido o incentivo, desaparece também o seu esforço. Mais importante que isso, deve-se considerar o caso dos alunos reprovados. Estes freqüentemente abandonam a escola não porque não pudessem interessar-se por ela se fossem outras as condições existentes, mas para evitar as frustrações constantes a que estão submetidos. Abandonar a escola, seja no curso primário, seja no secundário, significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela e para toda a vida social; significa, também, preparar-se mal para sua vida adulta.

Importa agora perguntar pela solução possível a ser dada à situação presente, procurar saber quais as medidas concretas que devemos tomar para transformar a escola numa instituição eficiente.

Entendemos que duas medidas básicas precisam ser defendidas e efetivadas: primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática. Embora as duas sejam válidas para as escolas primárias e secundárias, estamos, agora,

pensando principalmente nas primárias. Está claro que esses dois programas (pois que são programas de demorada organização e aplicação) não eliminam os outros problemas: a necessidade de instalações adequadas, de maior período de permanência na escola, e assim por diante, que devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola.

* * *

A organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social não deve ser pensada nem depois nem antes da introdução da promoção automática; são medidas que se complementam, e uma não tem sentido sem a outra. Para facilidade de exposição, tentaremos tratar, em primeiro lugar, do currículo, para depois passar à análise da promoção automática.

O currículo – das escolas de todos os níveis – deve satisfazer a dois critérios indispensáveis: um, acompanhar o desenvolvimento do educando; outro, dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social. Na escola primária, essas duas exigências são ainda mais rigorosas, pois as crianças entre 7 e 12 anos são ainda bem diferentes do adulto (quanto ao interesse, à vida emocional, à maturidade motora e intelectual) e vão, ao saírem da escola, encaminhar-se a todas as atividades sociais possíveis, desde a continuação do estudo até as mais rudes ocupações. Por isso mesmo, o currículo deve ser suficientemente amplo, a fim de não bloquear o futuro de alguns de seus alunos. De outro lado, essa amplitude é limitada pelo desenvolvimento normal da criança: esta não pode aprender tudo que seria interessante que soubesse, nem, sobretudo, saber o que (e como) o adulto sabe. Alguns exemplos concretos permitem avaliar a extensão do problema. Será necessário que a criança saiba História do Brasil? Será necessário aprender as operações com números fracionários? Essas duas perguntas são formuladas a partir da exigência social do ensino. Mas essa é limitada pelo desenvolvimento da criança, pois precisamos perguntar também: qual a idade em que uma criança tem as noções de tempo e de espaço necessárias para compreender a *idéia* de descobrimento do Brasil? Qual a idade em que a criança pode compreender as operações com números fracionários?

Na situação atual, o aluno começa a aprender História do Brasil aos 7 anos de idade (1º ano primário) e repete o mesmo aprendizado mais seis vezes, se fizer o curso secundário completo (2º, 3º e 4º anos primários, admissão ao ginásio, 1ª série ginasial e 2ª colegial); aprende operações com números fracionários aos 9-10 anos (3º ano primário). E, em grande número de casos, *aprende*. Mas a aprendizagem, nesse caso, é puramente verbal, e decorre de um esforço da professora, que literalmente “põe isso na cabeça do aluno”. Parece evidente que, nesses casos, o conhecimento adquirido ou por adquirir não tem função para a vida da criança. É necessário então usar o castigo e o prêmio como incentivos para a aprendizagem aparente. E, de fato, se aquilo que deve aprender não a interessa, a criança deve ser estimulada por recursos estranhos ao assunto, com todas as conseqüências já indicadas para esse tipo de ensino: sua ineficiência, seu caráter para o educando.

A forma de introduzir o ensino eficiente é levar o aluno a integrar-se numa atividade cujo interesse esteja em si mesma e não num incentivo externo. Esse princípio não significa dar tarefa mais fácil; pode ser tarefa até mais difícil do que aquela imposta atualmente pela escola. Mas significa que a tarefa não pode estar acima do nível de maturidade do aluno, muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de realização. Essas afirmações parecem lugares-comuns e, entretanto, o currículo da escola primária não as leva em consideração. Que significa, precisamente, permitir ao aluno uma tarefa interessante para ele? Que significa oferecer à criança uma atividade de acordo com o seu nível de maturidade?

A resposta tradicional dos organizadores de programa tem sido simplificar o conhecimento acadêmico e obrigar a criança a aprendê-lo. Como “interesse” ou “motivação”, a professora mostra umas figuras, conta umas histórias, até que, *sem que a criança o perceba*, recebeu o conhecimento que se desejava transmitir. Essa forma de motivar o ensino recebeu uma crítica decisiva de John Dewey (1956, p. 29); basta, aliás, refletir um pouco, para se ver que o processo nada mais é que mistificação de ensino. Implica em criar um ambiente falso, com dois focos de atenção, sem que o que se deseja ensinar possa ser adquirido efetivamente.

A segunda resposta a esse problema consistiu em deixar que as crianças escolhessem

a sua própria atividade preferida. Admitia-se que a escolha pudesse conduzir a um aprendizado real. Na verdade não é assim. Abandonada a si mesma, a seus interesses momentâneos, a criança acaba por perder-se em atividades descontínuas e desordenadas. Além disso, não consegue perceber pontos de referência ou de realização – e isto pode conduzir a situações de grande frustração e desinteresse. Aliás, todo observador de crianças sabe que a ordem é, para elas, necessidade ainda mais importante que para o adulto; mesmo quando pretendem fazer desordens, esperam encontrar pontos de referência e segurança no ambiente.

A terceira forma de equacionar a questão – embora em termos ainda muito gerais – pode ser ilustrada pela penetrante análise de Herbert F. Wright (1948). Diz ele que a criança não pode estabelecer, sozinha, os seus objetivos, pois nem todas as suas necessidades são por ela percebidas (e às vezes o são errada ou indiretamente). Portanto, dar liberdade não significa permitir um regime de *laissez-faire* (que é um conceito negativo de liberdade). As duas condições básicas para a liberdade de satisfação de necessidades psicológicas são: a) pôr as coisas em ordem; b) ajustar as coisas que devem ser feitas às habilidades de cada um. A primeira condição exige que a situação esteja cognitivamente bem estruturada, isto é, que se despertem *necessidades* e se definam *objetivos*. Além disso, exige que a criança seja auxiliada a definir os caminhos que a levem a seus objetivos; que as *barreiras* (ou proibições) sejam bem definidas (“um *não*, porque mais claro, pode ser mais libertador que palavras frouxas... que apenas criam incerteza e insegurança”); que a criança tenha “perspectiva do futuro”, isto é, saiba o que será feito depois.

Quanto às habilidades, é preciso ajustar o que se exige ao que a criança pode fazer. Ela precisa de auto-estima e aprovação social – o que é dado pelo sucesso e ameaçado pelo fracasso, donde a necessidade de equilibrar habilidades e exigências da situação: nem exigências acima de sua capacidade, nem abaixo de seu nível de aspiração.

Como se observa facilmente, uma estrutura escolar, como essa delineada por Wright, implica saber não apenas as necessidades e a maturidade da criança, como também em definir claramente as finalidades do ensino e dar à criança informações

sobre as várias etapas de trabalho. Portanto, *o currículo não pode ser estabelecido sem um conhecimento das necessidades, interesses e maturidade das crianças de diferentes idades*. Um currículo organizado – como o atual – a partir da intuição de alguns educadores (por mais ilustres e capazes que sejam) pode, casualmente, ser adequado, mas tem todas as possibilidades de ser errado ou não-satisfatório.

Tome-se, como exemplo, a leitura na escola primária. O interesse da criança varia de acordo com o seu desenvolvimento: se numa idade prefere um tipo de história, dois anos depois preferirá outro. O livro que se destina ao 2º ano primário (crianças de 8 anos) deve ser forçosamente diverso do destinado ao 4º ano (crianças de 10-11 anos). Sem essa adequação (que, diga-se de passagem, não existe em nossos livros, com uma ou duas exceções), será inevitável o desinteresse.

Enfim, a atividade construtiva e realizadora da criança depende de um nível ótimo de *tensão* ou *desequilíbrio* (que alguns autores – como Miller – denominariam *ansiedade*). É, em resumo, um nível em que a criança precisa reorganizar as coisas, procurar uma resposta ou solução. Se o problema é difícil demais para ela, não o perceberá (pense-se na criança de 8 ou 9 anos a pensar no acaso ou não do descobrimento do Brasil: não sabe o que é acaso, não sabe porque se fala em descobrimento, dentro de uma perspectiva européia da História). Se é fácil demais, é claro que também se desinteressa.

* * *

O exame da adequação do currículo ao desenvolvimento do educando leva-nos ao segundo programa: a introdução da promoção automática. A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem frequentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também *menos inteligentes*, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. Disso resulta que, embora no mesmo grau quanto ao desenvolvimento escolar acadêmico, essas crianças estão em fase muito diferente quanto a todo o seu desenvolvimento. A única solução para esse problema é a promoção automática –

que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais). A partir dessa promoção, seria possível pensar em tornar o currículo adequado às diferentes idades. Mas se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo – ou se possível, antes –, cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. Nesse caso, seria inevitável cair-se no sistema criticado por Herbert Wright, em que as crianças vivem sem objetivos definidos, sem conhecimento do que devem realizar ou do que as espera.

Portanto, a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, na medida em que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível, entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (freqüentemente são até muito heterogêneas); ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo *programa* para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. Vale dizer: a escola apresenta umas tantas exigências, as crianças devem submeter-se a elas ou ser punidas. Quando se instala a promoção automática esse princípio deixa de ser válido, e os vários grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. Essa modificação da organização da classe e da aula tem conseqüências muito mais amplas do que se poderia pensar. A *preleção*, feita pelo professor para toda a classe, deixa de ter sentido – e, em muitos casos, será praticamente impossível. É claro que muitas atividades continuarão a ser comuns: ouvir histórias, cantar, fazer ginástica, etc. Na maioria dos casos, entretanto, a classe estará dividida em subclasses, cada uma com tarefas determinadas, com níveis de realização e exigência diferentes das outras. Claro está

que, quando isso ocorre, a interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. É fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, “pondo na cabeça do aluno”), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar.

Convém, talvez, insistir nestes dois aspectos: níveis diferentes de realização e aprendizagem ativa. A existência de níveis diferentes de realização não traz, como possa parecer, uma diminuição do trabalho ou do progresso dos alunos. Ocorre precisamente o contrário. Na organização atual, existe um padrão uniforme (quanto à realização escolar) ao qual todos os alunos devem obedecer. Na realidade, esse padrão, na melhor das hipóteses, é adequado apenas para um pequeno grupo em cada classe. Se dividirmos a sala em três grupos – os mais inteligentes, os de nível médio e os de nível inferior –, veremos que o professor trabalha, eficientemente, apenas com o grupo de nível médio. Os dois extremos são, mais ou menos, abandonados e desestimulados para o trabalho em seu nível possível. Enquanto se exige pouco dos de nível superior, não estimulando o seu desenvolvimento completo, exige-se demais do grupo inferior, impedindo também a sua realização possível. Quando se estabelecem os subgrupos (estes sim, relativamente homogêneos) dentro de uma classe, é possível apresentar aos vários alunos tarefas ao seu alcance: os mais capazes (em cada uma das atividades escolares) terão tarefas mais difíceis, nas quais poderão empregar toda a sua capacidade; os menos capazes terão tarefas mais fáceis, por isso mesmo atraentes.

Não será demais apontar as diferenças fundamentais que existem entre um tal sistema e o atual. Neste, as crianças menos capazes (ou menos preparadas, não importa) são castigadas por não serem capazes de realizar uma tarefa que está acima de suas possibilidades. A suposição é de que, repetindo as mesmas atividades, o aluno seja capaz de se colocar no mesmo nível dos outros. Mas esta suposição não se confirma na observação real: o aluno reprovado continua a pertencer ao grupo inferior. Do ponto de vista do aluno, a reprovação é, portanto, inútil (Coffield, Blommers, 1956). É, aliás, inteiramente previsível esse resultado negativo.

Em primeiro lugar, a *repetição* envolve um desprestígio da criança (inclusive diante de si mesma); além disso, é obrigada a refazer uma atividade com todo o tédio que isso envolve (principalmente porque já sabe, ou supõe saber, grande parte do que lhe é ensinado). Uma outra razão – investigada por P. Sears e a que faz referência R. Barker (1942) – é que o aluno reprovado tende a perder a noção de seu nível de realização. Isto explicará o aspecto de auto-suficiência de muitos alunos constantemente reprovados: essa é a última barreira que conseguem opor ao sentimento de inferioridade e desprestígio. Em segundo lugar, a reprovação ou censura é dos piores métodos de motivação. Elizabeth B. Hurlock (1925) verificou, experimentalmente, que o grupo constantemente louvado pelo trabalho realizado progride mais rapidamente que o grupo criticado. E foi Freud (apud Jones, 1953, p. 5) quem fez quase a mesma afirmação, embora de um outro ponto de vista: “Um homem que tenha sido o favorito indiscutível de sua mãe guarda por toda a vida o sentimento de vencedor, essa confiança no triunfo que freqüentemente leva ao triunfo verdadeiro.”

Contra a motivação sempre positiva (vale dizer, elogio e promoção) pode-se argumentar que, fora da escola, a criança não encontrará a mesma coisa; que, na vida social, todos somos ora aprovados, ora reprovados, de acordo com o que fazemos. Se assim é, a criança sempre aprovada sairá da escola com uma visão inteiramente falsa da vida social, e sofrerá muito mais do que se tivesse enfrentando constantemente a reprovação ou a sua eventualidade.

Essa é uma visão simplista da vida social. O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar, para uma sociedade de estrita justiça, é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social – fora da escola – o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade e a continuar na mesma atividade em que é reprovado. Para a escola que reprova – a observação é de Roger Barker (1942) – não importam as qualidades positivas da criança (sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc.),

mas apenas a realização acadêmica. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria das reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade.

O segundo aspecto – a aprendizagem *ativa*, que envolve uma participação muito grande do aluno – é tão significativo quanto o da motivação positiva. A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos *aprendem menos* que no ensino tradicional. Esse é, aliás, resultado inevitável – basta pensar no que ocorre nos dois casos. Na escola moldada em métodos tradicionais, o aprendizado aparente pode ser, e é, freqüentemente, muito extenso: o aluno tem apenas o trabalho de repetir (com compreensão que, nos melhores casos, pode ser excelente) um conhecimento já preparado pelo professor ou pelo autor do livro didático. Nos diferentes métodos ativos, ao contrário, o aluno deve pesquisar e descobrir. E essas são tarefas demoradas. O professor não conseguirá exigir tantos pontos do programa, nem *ensinar* tudo o que está no livro adotado. Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos: num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. Um exemplo concreto permite compreender a diferença. No ensino atual, o aluno de 9-10 anos é levado a aprender uma série enorme de regras gramaticais. Mas essa aprendizagem tem, na realidade, um efeito muito reduzido; nem por conhecer a regra a criança está em condições de aplicá-la à sua linguagem. Na aprendizagem ativa, ao contrário, *saberá* muito menos, mas sua possibilidade de usar corretamente a linguagem será muito maior, pois aprendeu por meio do *uso* da linguagem.

* * *

Deve-se considerar, finalmente, a aplicabilidade das medidas aqui preconizadas, isto é, a introdução da promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento dos alunos de diferentes idades. Sem a pretensão de fazer uma análise exaustiva, é possível indicar algumas das medidas necessárias ao estabelecimento desses programas.

Será inevitável, inicialmente, a modificação dos critérios atuais de contagem de pontos para professores primários, que levam em consideração a porcentagem de alunos aprovados em cada classe. Se todos forem aprovados, deixa de existir o mérito de aprovação maior ou menor. Será necessário, portanto, encontrar outros critérios objetivos, capazes de estimular um aperfeiçoamento dos trabalhos didáticos. Quais, precisamente, esses critérios, somente um estudo posterior poderá indicar.

Em segundo lugar, os professores deverão modificar os métodos de ensino, substituindo a preleção ou aula pela organização e orientação de tarefas para os grupos de cada classe. É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos, utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, nesse caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. Sobretudo, deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações.

Quando à adequação do currículo ao desenvolvimento do educando, pode-se pensar na supressão inicial dos diferentes itens do programa escolar que sejam ora inadequados à idade a que se destinam, ora inteiramente desnecessários, pela sua inutilidade para a vida presente ou futura do educando.

A adequação do currículo ao desenvolvimento envolve, entretanto, uma questão mais ampla, que seria a determinação da filosofia da educação da nossa escola primária. A organização das atividades escolares dependerá dos objetivos aceitos para a educação. Embora este problema não possa ser aqui analisado, lembre-se, a título apenas de exemplo, que nossa escola primária ainda tem a vida intelectual (ou o *conhecimento*) como finalidade básica. As atividades de expressão da personalidade – como o desenho, a música, o canto, a educação física – foram, de certo modo, superpostas a essa finalidade tradicional, sem que se fizesse a sua harmonização com o aprendizado intelectual. Mas não seria absurdo perguntar se essa ainda é uma filosofia da educação aceitável pela escola contemporânea. Será suficiente lembrar o exemplo de Herbert Read (1957), que sugere um sistema educacional cujo centro é a formação artística e no qual a formação intelectual é apenas um aspecto para verificar como a filosofia *intelectualista* da educação pode e talvez deva ser afastada.

Referências bibliográficas

COFFIELD, William H.; BLOMMERS, Paul. Effects of non-promotion on educational achievement in the elementary school. *The Journal of Educational Psychology*, v. 47, p. 235-250, 1956.

DEESE, James. *The psychology of learning*. New York: McGraw-Hill, 1952.

DEWEY, John. *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956, p. 29. Edição original: *The child and the curriculum*, 1902.

GERTH, H.H.; MILLS C. Wright (Ed.). *From Max Weber: essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, 1958.

HURLOCK, Elizabeth B. An evaluation of certain incentives used in school work. *The Journal of Educational Psychology*, v. 16, p. 145-159, 1925.

JONES, Ernest. *The life and work of Sigmund Freud*. New York: Basic Books, 1953. v. I.

LEWIN, Kurt. The psychological situations of reward and punishment. In: A DYNAMIC theory of personality. New York: McGraw-Hill, 1935.

READ, Herbert. *Education Through Art*. London: Faber & Faber, 1957.

ROGER G. Barker. Success and failure in the classroom. *Progressive Education*, v. 19, (1942), p. 221-224, 1942. Reeditado em: DENNIS, Wayne (Ed.). *Readings in Child Psychology*. New York: Prentice-Hall, 1951. p. 577-582.

WRIGHT, Herbert F. How the Psychology of Motivation is related to curriculum development. *Journal of Educational Psychology*, v. 16, p. 149-156, 1948.

Dante Moreira Leite, educador e escritor, nasceu em Promissão-SP, em 21/10/1927). Licenciou-se em Filosofia (1947-1950) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Frequentou, como bolsista (1955-1956), a Universidade de Kansas, em Lawrence, Kansas, EUA. Em 1954, doutorou-se em Filosofia, com a tese *O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*. Em 1964, obteve o título de livre-docente, com a tese *Psicologia e literatura*. Em 1973, foi professor titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Faleceu em 24/2/1976 na cidade de São Paulo-SP.

Toda Criança Aprendendo*

Palavras-chave: políticas educacionais; Brasil.

Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) reiterou, em 2001, o quadro de dramática insuficiência no desempenho dos alunos regularmente matriculados nas redes de ensino fundamental. Em verdade, o programa vem observando uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar, ao longo dos últimos anos. O dado que mais bem retrata o problema é o percentual de crianças com quatro anos de escolarização ainda analfabetas: segundo o Saeb, são cerca de 59% os alunos de 4ª série do ensino fundamental com desempenho crítico na leitura. Esse é o melhor indicador de que não há desafio mais importante para o Brasil do que garantir os investimentos e construir as instituições necessárias à instauração de um círculo virtuoso na educação brasileira, que suporte a elevação contínua e acelerada do padrão de desenvolvimento cognitivo de nossa população, a se verificar, em particular, entre os jovens que cumprem o ciclo de oito anos de ensino fundamental.

O analfabetismo de crianças que frequentaram a escola por quatro anos é o dado mais eloqüente, mas haveria outros tantos indicadores, a exemplo dos referentes à educação matemática e científica, ou às habilidades dos concluintes do ensino fundamental, que reiterariam a mesma situação de generalizada insuficiência da aprendizagem. “Toda criança aprendendo” é a meta que sintetiza o objetivo do Ministério da Educação de inaugurar, por meio de um pacto nacional que reúna o conjunto

de entes da Federação, uma década de elevação acelerada da qualidade do ensino. O objetivo imediato, a se verificar no programa nacional de avaliação da educação de 2005, é reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental.

Políticas

A última década foi pródiga em programas de aceleração do aprendizado, regularização do fluxo escolar e capacitação de professores e dirigentes, sem que essas iniciativas isoladamente tivessem exercido um efeito observável no nível de desempenho dos alunos. Os programas emergenciais justificam-se e devem ser ampliados, contudo, para que alcancem os objetivos pretendidos e não se esgotem rapidamente, é necessário um ambiente institucional que crie as condições para o desenvolvimento sustentado da educação brasileira. Há urgência na implementação de soluções estruturais que incidam nos fundamentos do processo educacional: a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, a opinião e os poderes públicos.

As políticas a seguir delineadas propõem uma ação coordenada do Ministério e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tendo em vista: 1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar,

* Publicado originalmente pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em junho de 2003.

em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil.

I – Política Nacional de Valorização e Formação de Professores

A política de valorização do professor inclui a proposição de um piso salarial nacional e parâmetros de regulação da carreira docente, assim como a implementação de programas que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional e a elevação do seu padrão de vida.

No campo da formação profissional serão realizadas as seguintes ações: a) a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se afirmem parâmetros de formação e mérito profissional; b) a proposição, por meio de projeto de lei, de uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, a ser concedida ao professor certificado, e a implementação, em convênio com os entes federados, de um programa de apoio à formação continuada; c) a ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente, por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação.

Piso salarial e carreira do professor

A instituição de um piso salarial e a regulação da carreira docente constituem dois componentes essenciais de um pacto nacional pela educação. A proposição de medidas legislativas nessa direção deve ser antecedida por uma ampla negociação, que inclua os entes federados e o associativismo docente e garanta os recursos necessários à progressiva elevação da remuneração do professor.

O Exame Nacional de Certificação de Professores

O Exame Nacional de Certificação de Professores destina-se a todos os profissionais habilitados ao exercício da função docente, conforme a legislação em vigor, nas diferentes áreas de especialidade, e a todos os concluintes dos cursos de licenciatura. A participação nos exames nacionais de certificação de professores será voluntária, com a única exceção dos que estão concluindo os cursos de graduação. Neste último caso, os exames, além de permitirem a certificação do recém-formado, integrarão os programas de avaliação dos cursos de licenciatura. Os exames serão realizados anualmente, em todo o País. O certificado terá a validade de cinco anos e não constitui uma condição obrigatória para o exercício da função docente, podendo ser utilizado pelos gestores das unidades e redes de ensino como critério em processos seletivos, para o monitoramento e a avaliação de políticas de formação docente, para a promoção na carreira e a concessão de benefícios ao professor em exercício.

Em 2003, o Exame Nacional de Certificação será destinado exclusivamente aos professores dos primeiros ciclos ou séries do ensino fundamental.

A Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e a contrapartida dos entes federados

O Ministério da Educação encaminhará ao Congresso Nacional projeto de lei de criação da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada. Conforme esse projeto, o professor certificado no Exame Nacional, em efetivo exercício da função docente nas redes públicas de educação, receberá uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, com a duração de cinco anos, cuja renovação dependerá de nova certificação. O valor da bolsa será estabelecido anualmente em função das disponibilidades orçamentárias da União. O controle da concessão e pagamento dessas bolsas será realizado por meio de um cadastro nacional de professores, administrado pelo MEC.

A contrapartida dos Estados e municípios deverá ser negociada de modo a garantir a ampliação do investimento

público em formação continuada do professor em exercício, com o objetivo de favorecer o acesso dos professores aos cursos e demais meios de aprimoramento profissional.

Em 2003, a ação conjunta da União, dos Estados e municípios aumentará o investimento público na formação dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental, de modo que a primeira edição do Exame Nacional de Certificação seja antecedida por uma significativa ampliação da oferta de cursos e material didático de qualidade.

A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

A instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação tem por objetivo a ampliação da oferta de meios de formação de professores. O Ministério da Educação apoiará a pesquisa educacional aplicada, para a produção de material didático e cursos a distância de formação, inicial e continuada, de professores.

Os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação serão selecionados por meio da apresentação de propostas pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Os contratos financiarão o desenvolvimento inicial dos produtos, estimulando-se os centros de pesquisa e desenvolvimento a construir novos e permanentes compromissos com as redes de educação pública, e a associarem-se com outras instituições de ensino atuantes na área de formação de professores. Os centros de pesquisa e desenvolvimento serão apoiados para desenvolver produtos e serviços, tendo em vista um mercado de natureza eminentemente pública, competindo-lhes construir os mecanismos de comunicação e de negociação com os potenciais usuários.

As áreas de pesquisa aplicada a serem apoiadas são:

- 1 Alfabetização e letramento;
- 2 Educação matemática e científica;
- 3 Ensino das ciências humanas;
- 4 Artes e educação física;
- 5 Tecnologias de gestão e avaliação da educação.

II – Ampliação do atendimento escolar

A duração do ensino fundamental obrigatório deverá ser ampliada para nove anos, conforme estabelecido pela Lei do Plano Nacional de Educação, promulgada em 2001. A inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório constitui um passo fundamental para a melhoria das condições de alfabetização e letramento, contribuindo também para a regularização do fluxo escolar. Um esforço significativo deverá ser empreendido para garantir a inclusão da parcela de crianças de 7 a 14 anos que ainda estão fora da escola.

De outra parte, o Ministério da Educação incentivará a progressiva ampliação da jornada escolar e a implantação de escolas de tempo integral, tendo em vista a elevação da qualidade do ensino e o combate à desigualdade de oportunidades educacionais.

Essas medidas devem ser implementadas gradualmente, de acordo com as peculiaridades dos sistemas municipais e estaduais de ensino. A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação negociará com Estados e municípios os critérios e as metas referentes à ampliação do atendimento escolar.

III – Apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação básica

A avaliação do desempenho do alunato em uma escala que possibilite aos entes federados monitorar o processo de ensino e aprendizado desenvolvido em suas unidades educacionais constitui uma condição para a implementação de uma política nacional de redução de desigualdades e elevação do rendimento escolar. Medidas confiáveis de desempenho são necessárias para que professores, comunidade e poder público possam avaliar e participar de modo mais efetivo dos processos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribui à União a responsabilidade de instituir um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, em regime de colaboração com os entes federados, integrando o conjunto dos estabelecimentos de ensino do País. A configuração atual da avaliação educacional ainda se encontra distante do objetivo de produzir informação de

qualidade sobre as unidades escolares, permanecendo limitada, em grande medida, aos resultados do Saeb, que analisam o rendimento de amostras do alunato das redes de ensino das unidades da Federação. Tem-se, nessa forma, um sistema que, à exceção de algumas unidades da Federação, ainda não consegue exercer impacto direto no cotidiano da escola, e não possibilita a implementação de políticas que focalizem a elevação do desempenho do alunato das unidades escolares.

A construção de um sistema com o alcance desejável depende da implementação de programas estaduais de avaliação do rendimento escolar, com garantia de qualidade das medidas de desempenho, estabilidade de suas referências, alcance universal, participação dos profissionais da educação e comparabilidade de resultados entre unidades de ensino e ao longo do tempo.

Um arranjo institucional em condições de apoiar a implantação de um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar deve buscar uma distribuição ajustada de competências entre o MEC, as universidades e a administração pública dos sistemas educacionais. A formatação concreta desses arranjos institucionais será objeto de convênio entre a União e as unidades da Federação, garantindo-se, em todos os casos: 1) a associação com instituições universitárias de pesquisa e desenvolvimento em avaliação educacional, de modo a se produzir competência nacional nesta área, em todas as regiões do País; 2) a participação dos centros de pesquisa educacional, instituições de formação de professores e do associativismo docente no processo de definição de matrizes de referência e elaboração dos instrumentos de avaliação; 3) a capilaridade do sistema, de modo a incorporar as unidades escolares ao processo de avaliação; 4) a flexibilidade dos programas, para possibilitar a necessária diferenciação regional, sem prejuízo do caráter nacional do sistema.

IV – Programas de apoio ao letramento

Os dados do Saeb de 2001 projetam a existência de cerca de 980 mil crianças na 4ª série do ensino fundamental que não sabem ler (desempenho muito crítico) e mais de 1,6 milhão de crianças que são capazes de ler apenas frases simples (desempenho crítico). A Tabela 1 apresenta a distribuição

desse contingente estudantil pelas regiões do Brasil.

Tabela 1 – Número de alunos da 4ª série do ensino fundamental com desempenho crítico na leitura

Região	Desempenho muito crítico	Desempenho crítico
Norte	94.177	187.642
Nordeste	508.090	636.192
Centro-Oeste	63.320	120.424
Sudeste	243.892	476.999
Sul	74.416	197.788
Total	983.895	1.619.045

Fonte: MEC/Inep, Saeb, 2001.

Não se dispõe dos dados correspondentes à 3ª série, mas pode-se supor a existência de um contingente de alunos em situação crítica na área da leitura da mesma ordem de grandeza. Tem-se, portanto, uma população de cerca de três milhões de alunos dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental, em todo o Brasil, com mais de dois anos de escolarização, que necessitam de apoio para continuarem os seus estudos com alguma probabilidade de êxito.

Para garantir índices satisfatórios de desempenho para as crianças nos quatro primeiros anos de escolarização, o Ministério da Educação apoiará programas emergenciais de aceleração do aprendizado e instituirá uma gratificação de incentivo ao letramento.

Programas de aceleração do aprendizado

Os programas de aceleração têm o objetivo de promover a regularização do fluxo escolar e reintegrar as crianças com dificuldades de aprendizado na série, período ou ciclo correspondente à sua faixa etária. Os resultados do Saeb assinalam a necessidade de se desenvolver, em caráter emergencial, para as crianças que não adquiriram as competências básicas de Língua Portuguesa e Matemática, projetos especiais que venham a garantir a sua reintegração nas atividades curriculares próprias de sua faixa etária, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola.

O apoio do Ministério da Educação aos programas de aceleração incluirá a formação

dos professores e a aquisição de material didático, incluindo brinquedos pedagógicos que estimulem as crianças ao aprendizado. Os programas de aceleração deverão ser objeto de avaliação, incluindo o desempenho dos alunos neles inscritos.

Gratificação de incentivo ao letramento

O Ministério da Educação instituirá uma gratificação de incentivo ao letramento,

a ser calculada com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais das unidades escolares. Os recursos correspondentes a essa gratificação serão concedidos à escola, podendo ser utilizados para remunerar os seus professores e demais servidores. Competirá aos Estados e municípios aferir os resultados alcançados, utilizando, para tanto, procedimentos de avaliação externa do desempenho do alunato. A fórmula de cálculo dessa gratificação será objeto de negociação com os entes federados e o associativismo docente.

Teses e dissertações recebidas

São divulgadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

ABRÃO, Maria Bárbara Soares e. *Ambientes virtuais para educação a distância: uma abordagem das interfaces*. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientador: Raimundo Nonato Macedo dos Santos

Estudo dos ambientes virtuais de aprendizagem, segundo uma abordagem comunicacional, das interações propiciadas pelas interfaces de comunicação, utilizadas em ambientes para educação a distância, adotadas nas instituições de ensino superior. As análises e avaliações realizaram-se à luz de parâmetros encontrados na literatura corrente, que privilegiam, entre outros, critérios de segurança, ergonômicos, pedagógicos, gerenciais e de custo. De acordo com as avaliações realizadas, apresentou-se, como resultado deste trabalho, uma proposta para implementação de ambientes virtuais para educação a distância, que podem ser utilizados em cursos e disciplinas oferecidos em instituições de ensino superior. (Da autora)

BANZATTO, Graziela Bortoletto. *Educação matemática e investigação-ação: aprendendo problemas aditivos com números negativos junto aos meus alunos*. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Maria Guiomar Carneiro Tomazello

Desde a década de 80, os estudos realizados com metodologias qualitativas em educação matemática têm experimentado grandes avanços. Muitas investigações foram conduzidas, envolvendo, sobretudo, estudos sobre as estruturas cognitivas dos alunos, sobre estratégias utilizadas pelos estudantes na resolução de problemas e sobre metacognição e crenças. Esse interesse é justificado pelas dificuldades que mostram os alunos na elaboração e compreensão de problemas matemáticos. Uma delas, muito comum, diz respeito a questões aditivas com números negativos, apesar dos estudantes possuírem intuitivamente noções de “ter e dever”, adquiridas no acompanhamento das questões financeiras de suas famílias, além de terem suas próprias experiências. Por que problemas que são compreendidos com números negativos? Quais os procedimentos básicos na resolução de problemas com números negativos utilizados pelos alunos? Os procedimentos utilizados por eles convergem ou divergem, em que termos? Estas são as indagações desta pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, desenvolvida sob a abordagem da investigação-ação. Os resultados indicam que os procedimentos utilizados pelos alunos na resolução de quatro problemas com números negativos envolvendo temperatura, dever e ter, cronologia e elevador basicamente são dois: o uso da reta numérica e a montagem de uma operação de soma ou diferença, geralmente seguindo a ordem em que os dados aparecem no enunciado do problema. Constata-se, também, que a estrutura e o contexto da situação-problema podem aumentar ou diminuir as dificuldades dos alunos. (Da autora)

CARDOSO, Josilene Batista. *Adaptação e decisão profissional de estudantes de cursos*

profissionalizantes. 2003. 56 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Elisa Medici Pizão Yoshida

Investiga a existência de associação entre fatores de indecisão profissional e eficácia adaptativa em estudantes de curso técnico. Como estratégia, foi utilizado o Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional. Os resultados indicam que os alunos que apresentam melhor eficácia adaptativa tendem a valorizar mais o aspecto econômico e o prestígio social, apontam a necessidade de realização de pesquisas com amostras maiores para a aplicação das provas estatísticas adequadas e sugerem a aplicação do instrumento com outras escalas que permitam estudos mais minuciosos sobre suas associações. (Da autora)

CARVALHO, Carolina Freire de. *A criança sob o olhar de conselheiros de direitos*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Identifica a concepção de conselheiros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente sobre criança e suas necessidades e comparar os discursos dos representantes do poder público e da sociedade civil. Os resultados identificam a concepção de criança constituída de três categorias: figura poética/emocional, ser em desenvolvimento e sujeito de direitos. As necessidades apontadas por eles são: necessidades biofisiológicas, de segurança; educacionais/culturais, psicológicas, sociais e de relação sociopolítica. Quanto aos discursos, observa-se que os representantes da sociedade civil utilizam mais argumentos para definir crianças e suas necessidades do que os representantes do poder público. (Da autora)

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. *Biblioteca no ensino e aprendizagem da língua inglesa*. 2003. 143 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientador: Waldomiro de Castro Santos Vergueiro

Busca levantar, descrever e identificar, sob o ponto de vista dos clientes, o papel dos

serviços e produtos de informação nas bibliotecas de escolas de língua inglesa no contexto ensino-aprendizagem, como também verificar a qualidade do acervo e atendimento aos clientes, de uma biblioteca de um centro binacional Brasil/Estados Unidos. Com esse objetivo, realizou-se um estudo nas áreas de biblioteca escolar, onde se comparam os objetivos e parâmetros que devem ser seguidos conforme a Unesco, produtos e serviços informacionais, história da língua inglesa no Brasil, e, também, diagnosticou-se o perfil das bibliotecas dos centros binacionais em relação ao processamento técnico, recursos tecnológicos, seleção e aquisição de materiais, ações culturais e perfil dos clientes, o que serviu de suporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Constatou-se que a biblioteca adquire subsídios para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. (Do autor)

CHAVES FILHO, Hélio. *Educação hipertextual: por uma abordagem dialógica, polifônica e intertextual*. 2003. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Ângela Alves Correia Dias

No âmbito da educação midiaticizada, há uma tendência de atribuir aos meios informáticos a capacidade de provocar novos modos de pensar e agir. Nesse modelo, enfatizam-se os recursos tecnológicos em detrimento da diversidade cultural que permeia a relação educativa, apontando para um crônico divórcio entre educação e cultura. A presente pesquisa busca contrapor essa visão, deslocando o foco dos meios para privilegiar as vinculações entre as variadas vozes sociais e linguagem, entre gêneros e discursos, por meio do diálogo, em um panorama de diversidade de representações, ao mesmo tempo em que pronunciam o esgotamento do modelo clássico de comunicação educacional – que tem se apresentado como um sistema linear e vertical de difusão e informação, marcadamente monológico e hegemônico. Nesse caminho, o estudo propõe um “novo olhar” sobre a interatividade, latente nos hipertextos educacionais, na busca de abertura e flexibilidade para justapor os diversos discursos sociais que se fazem presentes, e com diferentes linguagens. (Do autor)

COSTA, Ângela Rabello. *O computador e a inclusão escolar e acadêmica do deficiente motor grave*. 2003. 113 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Examina o papel do computador na inclusão escolar e acadêmica do deficiente motor grave e as diferentes funções que esse meio tecnológico desempenha no processo de inclusão desses sujeitos. As conclusões que emergiram após a análise do relato das experiências vivenciadas pelos indivíduos deficientes indicam que o computador assume um papel fundamental no processo de inclusão desses sujeitos aos estabelecimentos de ensino e na sua reintegração na sociedade, influenciando de forma direta a qualidade de vida. (Da autora)

DEMÁRIO, Leonor. *Educação, esporte e jogo nos parâmetros curriculares nacionais*. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientador: Ademir Gebara

O desenvolvimento do estudo deu-se a partir da síntese das principais reformas educacionais, desde a República, bem como da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até a discussão da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde foi possível observar que a regulamentação legal da Educação precede a prática pedagógica. Embora essa visão não esteja caracterizada nos PCN, como análise é possível considerar que a distinção entre esporte e jogo não é relevante em termos educacionais, uma vez que o jogo nitidamente se refere ao praticante, e o esporte pode se referir ao consumidor do espetáculo, já que a tendência do primeiro é a esportivização. (Da autora)

FARIA, Luiz Roberto Paiva de. *Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes*. 2003. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

O objetivo deste trabalho foi explorar as representações sociais de *emprego, trabalho e profissão* em estudantes do ensino médio. Utilizando-se de um programa de orientação vocacional em abordagem qualitativa, foi realizado um conjunto de seis entrevistas, a fim de verificar quais eram os discursos referentes ao tema. Os resultados sugerem que os adolescentes referenciam as categorias segundo o

status que estas ocupam dentro de nossa cultura. Isso faz com que ignorem um pouco as condições objetivas do mercado de trabalho e realizem a sua escolha, preferencialmente, a partir de critérios subjetivos, tais como satisfação com a atividade ou sucesso na carreira. (Do autor)

FRANÇA, Érica Coelho de. *Análise do The Journal of Environmental Education (1996-2000)*. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

O estudo descreve e analisa a produção científica sobre educação ambiental veiculada no *The Journal of Environmental Education*, da Heldref Publications, Washington, D.C. (1996-2000). Conclui-se que o período acompanha as tendências mais atuais da Ciência moderna e revela a variedade de temas em educação ambiental. Este estudo orienta o pesquisador da área no encaminhamento de trabalhos para a publicação e permite o conhecimento do “estado da arte” na educação ambiental. (Da autora)

FREITAS, Fabiana Fernandes de. *A educação física no serviço público de saúde*. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientadora: Yara Maria de Carvalho

A Educação Física tem como um dos seus campos de atuação a área da saúde. Neste trabalho estudamos qual o significado do educador físico nesses serviços, por meio da revisão da literatura e de intervenção, que foi elaborada, proposta e desenvolvida no Centro de Saúde Escola Samuel Pessoa. Priorizamos o trabalho coletivo, o aspecto pedagógico dos conteúdos e a participação dos sujeitos que se envolveram com o projeto “Práticas Corporais e Comunidade”. Observamos que o trabalho coletivo pôde auxiliar tanto a comunidade atendida como o profissional. Destacamos que o educador físico no serviço público de saúde pode significar: uma via entre pesquisa e intervenção, na área da saúde e na sua integração com a comunidade; um envolvimento com outras profissões da saúde e o atendimento de necessidades expressas pelos usuários dos Centros de Saúde, uma vez que se trata de um espaço de intervenção que precisa ser pensado e

construído, para que esse profissional seja um “elemento” a mais na busca pela integralidade da saúde das pessoas. (Da autora)

FREITAS, Sueli Brito Lira de. *Da avaliação à aprendizagem: uma experiência na alfabetização matemática*. 2003. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Cristiano Alberto Muniz

Esta pesquisa de caráter qualitativo traz o conhecimento e a análise de situações de aprendizagem matemática vividas em momentos de avaliação processual. Participaram desta investigação a professora e um grupo de quatro crianças da 1ª série de uma escola pública. A proposta era para que o trabalho pudesse oferecer momentos de aprendizagem para a professora participante, crianças e pesquisadora; portanto, constitui espaço de interação numa perspectiva sociocultural. A análise dos dados obtidos teve como fundamento os estudos de Vygotsky. No decorrer da pesquisa, foram sendo configuradas as categorias que possibilitaram a análise dos dados. Pela frequência em que foram observadas e pelos objetivos propostos no projeto de pesquisa, considerei os seguintes elementos para análise: linguagem, acolhimento, tempos e modos de aprendizagem, conceito e representação, interação e intervenção. A análise dos fatos permitiu concluir que a avaliação é aquela que melhor se aproxima do ser epistêmico, que está voltada para suas possibilidades, ou seja, para o que ainda não aprendeu. A atenção do professor deveria voltar-se para os procedimentos, para os esquemas apresentados pela criança num momento de resolução da situação, para que da observação surjam a compreensão e as intervenções necessárias para seu avanço. (Da autora)

GARCIA, André Luís Fassa. *O Exame Nacional de Cursos e os impasses criados para as instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso*. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini

O presente trabalho teve como objetivo estudar o Exame Nacional de Cursos (“Provão”) como instrumento de análise da qualidade dos

cursos de administração, procurando identificar suas implicações na dinâmica da IES. Com esse propósito, realizou-se um estudo de caso do Curso de Administração da Faculdade de Administração e de Informática de Birigüi. Concluindo, aponta ser importante levar-se em conta os limites do “Provão”, pois ele não alcança as dimensões mais subjetivas do humano que se profissionaliza, avaliando somente o perfil técnico instrumental formado pelos cursos de administração. (Do autor)

GARONCE, Francisco Vieira. *Estudo sobre a implantação e a evolução de um curso de educação a distância: o caso do Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica*. 2003. 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

O presente trabalho é um estudo de caso a respeito do Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (CAP), realizado na modalidade de educação a distância (EaD). O curso ocorreu anualmente de 1990 a 1999 e foi promovido pelo Departamento de Ensino do então Ministério da Aeronáutica, atual comando da Aeronáutica. O que motivou a realização desta pesquisa foi a constatação de elevados índices de insatisfação entre os alunos egressos do CAP, fato que culminou com a suspensão do curso no final de 1999. Foram levantadas duas hipóteses iniciais a respeito das possíveis causas da insatisfação: uma relacionada à não disponibilização de tempo por parte da instituição para que os alunos pudessem se dedicar efetivamente ao curso e outra relacionada à ausência de comunidades de aprendizagem que pudessem promover ambientes educacionais colaborativos. Por meio de uma pesquisa qualitativa com aporte quantitativo, fazendo a análise de dados existentes, foi possível estabelecer um processo de verificação das hipóteses iniciais, tendo sido acrescentadas outras causas identificadas durante o estudo. A investigação permitiu a comprovação das hipóteses iniciais e a identificação de duas outras causas que contribuíram para os elevados índices de insatisfação: a inadequação à EAD do material de apoio e a inadequação do conteúdo do curso às necessidades e expectativas profissionais dos alunos. Nas considerações finais do trabalho são apresentadas algumas perspectivas futuras, utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que visam superar os principais óbices e que propiciarão uma reestruturação do CAP a distância, proporcionando condições para a reativação do curso na Aeronáutica. (Do autor)

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo*. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Pesquisa-ação que investiga a prática coletiva na ação educativa da escola regular dentro do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Analisam um quadro geral com sujeitos, entre eles alunos com necessidades educativas especiais, professores, pedagogas, alunos regulares, pais de alunos, técnicos e outros que, dentro de um coletivo mais amplo, contribuíram para a dinâmica da pesquisa e para a reflexão e ação. O quadro teórico foi baseado nas reflexões acerca da escola inclusiva e da formação inicial e continuada do professor, apontando o caminho da ação cooperativa. Os resultados deste estudo indicam a necessidade e a possibilidade de uma ação coletiva como via possibilitadora da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. (Da autora)

GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. *Educação ambiental e sustentabilidade: as idéias dos alunos de um curso de Biologia*. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Maria Guiomar Carneiro Tomazello

A crise ambiental é um dos grandes desafios globais da humanidade e, mais que soluções técnicas, requer normalmente soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores e atitudes. Procurou-se neste trabalho pesquisar quais as percepções de alunos, formandos em Ciências – habilitação em Biologia, sobre sustentabilidade e suas relações com a Educação Ambiental e verificar a pertinência dessa formação universitária em face dos graves problemas que afetam a sociedade de nosso tempo. A análise dos resultados mostra que os alunos têm uma visão ambígua de sustentabilidade, ao mesmo tempo em que aceitam a existência de limites ao modo de vida que não seja compatível com os princípios ecológicos e ainda mantêm a crença no crescimento econômico sem limites. Finalmente, considera-se que a universidade, em especial o Curso de Biologia, deveria rever seu projeto político-pedagógico, no sentido

de dar conta da formação e da capacitação de profissionais competentes – professores preparados para engendrar mudanças socioambientais. (Da autora)

GUMS, Eliezer Fernandes. *Criatividade e autopercepção de estratégias de ensino em professores alfabetizadores de adultos*. 2003. 79 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler

Este trabalho teve por objetivo verificar a criatividade e a autopercepção de estratégias de ensino em professores alfabetizadores de adultos, abrangendo as áreas criativas de flexibilidade, originalidade, humor e fantasia e, também, constando de perguntas abertas mediante as quais o professor descreve as dificuldades encontradas em seu trabalho, as estratégias mais úteis, os adjetivos que o caracterizam e as qualidades que deveria possuir. Concluiu que a preocupação com o pedagógico foi o que mais importou para os participantes e que a criatividade ficou relegada a um segundo plano, embora tenha sido citada por alguns. (Do autor)

JOÃO, Renato Bastos. *Corporeidade e aprendizagem vivencial: uma perspectiva da complexidade humana para a educação*. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Laís Mourão

Este estudo foi concebido com o objetivo de evidenciar a possibilidade de uma ação educativa baseada numa visão complexa do ser humano. A busca por tal concepção de ser humano advém, primeiramente, do conceito de corporeidade – pertence ao campo reducionista e simplificador. A visão complexa de ser humano propriamente dita foi configurada a partir do conceito complexo de corporeidade. A corporeidade guarda três dimensões que mantêm uma relação indissociável e complexa: física, emocional-afetiva e mental-espiritual, sendo o universo físico, o universo da vida e o universo antropossocial. A proposta dessa concepção de ser humano supera a visão metafísica de homem, arraigada na história do pensamento ocidental e herdada pela prática pedagógica vigente, a qual direciona o desenvolvimento do ser humano, unilateralmente, aos aspectos

cognitivos e intelectuais. Tendo o conceito complexo de corporeidade como referencial teórico para a prática educacional, torna-se necessário termos como fins educacionais ensinar a condição humana, ensinar a viver e ensinar a organizar o saber, sendo esses possibilitados na prática pelo que denominamos de método de aprendizagem vivencial. Aplicando o método de aprendizagem vivencial no ensino superior, realizamos uma pesquisa de campo com educandos do curso de Pedagogia. Os resultados permitiram apontar a presença indissociável das três dimensões e a possibilidade de utilização do método de aprendizagem vivencial como uma perspectiva complexa da prática educacional. (Do autor)

KESSEL, Zilda. *A construção da memória na escola: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade*. 2003. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientador: Edmir Perrotti

Este trabalho analisa a implantação de um projeto de memória local em escolas públicas. A pesquisa participante possibilitou analisar a experiência a partir de conceitos científicos e, ao mesmo tempo, articulá-los e compreendê-los à luz dessa experiência. Como resultado dessa práxis, identificamos eixos conceituados norteados de projetos a serem implantados em escolas, de maneira a garantir a valorização da memória da comunidade e da identidade de seus integrantes como indivíduos históricos. A memória como experiência, a oralidade e a comunicação são as categorias norteadoras do trabalho de memória local na escola. (Da autora)

MARCHESE, Regina Sandra. *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos*. 2003. 146 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Amarílio Ferreira Neto

Analisa a prática avaliativa mediadora adotada pela escola José Áureo Monjardim, (JAM), de Vitória, e procura perceber, na perspectiva de professores(as) e alunos(as), a importância, a representação, as marcas de quem avalia e quem é avaliado nessa tendência de avaliação. Constatou-se que a escola reestruturou

seu projeto político-pedagógico para a busca permanente por uma identidade teórica e metodológica nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os seus ciclos, procurando respeitar nos(as) alunos(as) seus níveis de aprendizagem, seu ritmo e suas características socioculturais. Nessa perspectiva, a escola alterou também o sistema de avaliação, passando a adotar uma tendência diagnóstica/mediadora alicerçada na base político-pedagógica por ela assumida. Percebe-se que a avaliação diagnóstica/mediadora está proporcionando aos(as) envolvidos(as) uma satisfação de um meio de promoção de ensino e aprendizagem, desmitificando a avaliação como um fim nesse processo. Conclui-se que fecundar propostas como esta pode redimensionar o trabalho pedagógico em outras escolas, não tomando a avaliação escolar como fim do processo ensino-aprendizagem. Esse pensamento retrata o fecundar de sonhos de que é possível mudar, e que a dificuldade, a princípio, está no querer de todos os envolvidos com o educando. (Da autora)

MARQUES, Paulo Marcello Fonseca. *Financiamento do ensino superior: um estudo sobre recursos diretamente arrecadados das Ifes e o caso da UnB*. 2003. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Jacques Velloso

Trata do financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), com ênfase na questão dos recursos próprios, e tem como foco o caso da Universidade de Brasília. Parte da pesquisa analisa a revolução da execução orçamentária. Na segunda parte, realiza-se um estudo de natureza exploratório-descritiva com a Universidade de Brasília, incluindo dados da execução orçamentária. Finalmente, foram colhidos depoimentos com os dirigentes das fontes de financiamento em questão. A pesquisa demonstrou que a principal unidade arrecadadora da UnB é o Cespe. Este centro criou uma estrutura para a realização de concursos públicos para todo o País e para prestação de outros serviços. Assim, o modelo de arrecadação de recursos próprios da UnB depende basicamente de suas unidades gestoras. As fundações de apoio, fiscalizadas apenas pelo Ministério Público do Distrito Federal, sofrem críticas com relação à clareza nas prestações de contas com a UnB. Os resultados permitem dizer que a Fundação Universidade de Brasília, assim como as demais Ifes, continuam a depender fundamentalmente dos recursos financeiros aportados pelo Tesouro. (Do autor)

MARSULO, Marly Aparecida Giraldele. *Corpo humano: idéias de corpo complexo no ensino reflexivo*. 2003. 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Discute a problemática do ensino de Ciências vinculada às discussões referentes à abordagem do corpo humano no ensino fundamental. A finalidade deste estudo foi organizar um saber antes disperso e compartimentado, inserindo o aluno (ser humano) num contexto socioistórico-cultural e provocando nele questionamentos, reflexões e aprendizagem significativa. A questão que norteou este trabalho foi: “em que medida esse processo de ensino reflexivo promoveu aprendizagem de idéias integradas sobre o corpo humano?” Os resultados evidenciam que, a partir da prática reflexiva, os alunos demonstraram uma abordagem conceitual que aprecia a idéia de totalidade e unidade do corpo humano. Essa construção deu-se no contexto próprio da faixa etária e condição socioistórica dos alunos com explicações do papel mediador do professor. (Da autora)

MARTIN, Rosa Helena Cahali. *Esporte escolar: uma visão do comportamento de liderança dos professores de Educação Física na percepção dos alunos*. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientador: Antônio Carlos Simões

O estudo visa investigar o comportamento de liderança apresentado pelos professores de Educação Física, das modalidades coletivas de basquetebol, futebol, handebol e voleibol, atuantes na categoria infantil das práticas esportivas escolares. Segundo a percepção dos alunos, o comportamento de liderança foi caracterizado por cinco dimensões apresentadas pela Escala de Liderança no Desporto: Comportamento Treino-Instrução; Comportamento de Suporte Social; Comportamento de Reforço; Comportamento Democrático e Comportamento Autocrático. Os resultados apontam para uma predominância de dois comportamentos de liderança entre os professores observados, o comportamento de Treino/Instrução e o de Reforço, quando analisado o grupo inteiro. Os dados indicam que os alunos percebem de forma diferente o comportamento de liderança de seus professores, de acordo com o gênero. (Da autora)

MARTINI, Mércia de. *Educação, linguagem e arte: relato de uma experiência*. 2003. 117 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientador: Belarmino César da Costa

Apoiado em alguns estudos feitos por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin principalmente em relação à indústria cultural e sua influência na educação, este trabalho aborda alguns aspectos sobre a desensibilização e empobrecimento da linguagem e expressão verificados em jovens educandos de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Na experiência realizada no primeiro semestre letivo de 2002, foi possível trabalhar com música e pintura, com o objetivo de estimular a sensibilidade nos alunos e exercitar a ampliação do vocabulário para utilização na comunicação e expressão, nas formas oral e escrita. Os resultados demonstram que é possível, simultaneamente, trabalhar o desenvolvimento da sensibilidade e a ampliação das facilidades na comunicação e expressão, utilizando vocabulário adequado, dentro das normas cultas da língua. (Da autora)

MAZONI, Ana Rachel Mendes Gontijo. *Corpo e movimento no cotidiano de uma escola plural: um estudo de caso*. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

O estudo investiga como se constroem e se manifestam, no cotidiano de uma escola de ensino fundamental, as relações entre um projeto político-pedagógico considerado inovador – o Programa Escola Plural – e as práticas corporais que acontecem tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros tempos/espacos. A análise dos dados verificou, na escola pesquisada, uma significativa liberdade de movimentação corporal por parte dos alunos nos diferentes espaços de aprendizagem e a ausência de estratégias rígidas de controle do corpo. A escola também apresenta expressiva abertura às dimensões estética e corporal do conhecimento, incorporando ao currículo formal práticas e saberes que costumavam ocupar tempos “marginais”, revelando consonância com o Programa Escola Plural. Verificou-se ainda que a Educação Física, em sua concepção disciplinar, permanece, em certa medida, refratária aos princípios e diretrizes do programa. (Da autora)

MELLO, Aldinéa Gomes de. *Ensino religioso na escola católica: um encontro com os sentidos sagrados*. 2003. 202 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientador: Jaime Roy Doxsey

Pesquisa exploratória inspirada na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), realizada com profissionais da área do Ensino Religioso que trabalham em quatro grandes escolas confessionais católicas. Por meio do método fenomenológico-existencial, busca-se entender esse espaço educativo, deixando emergir os sentidos de atuação a partir da identificação do rumo/direção que esses profissionais têm dado ao Ensino Religioso e disciplinas afins, atualmente. Para coletar dados, foram realizadas entrevistas. A importância desse tema reside em problematizar uma realidade educativa, que é o espaço ocupado pelo Ensino Religioso nas escolas confessionais católicas, a fim de empreender a análise da prática ali vivida sem carregar de julgamento valorativo, mas sim deixar penetrar pelos sentidos que direcionam a atuação desses profissionais tanto em sala de aula como em outras funções fora dela (mas na escola), desvelando então uma fundamentação para essa ação educativa, que, se for facilitada em direção a um processo de aprendizagem significativa, pode contribuir para o fortalecimento dos princípios geradores do desejo de vida, que significa, em seu sentido pleno no contexto desse trabalho, o encontro consigo mesmo, com o outro e com o sagrado. (Da autora)

MELO, Silvana Martins. *Um estudo das relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares*. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Márcia Maria Fusaro Pinto

O presente trabalho é o estudo das relações dos alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola particular de Belo Horizonte com os saberes matemáticos escolares e das manifestações de aspectos dessas relações durante atividade de resolução de exercícios sobre números racionais e irracionais. A orientação metodológica da pesquisa é qualitativa, tendo sido o projeto realizado em dois estudos. A partir da análise, foi possível discutir as manifestações dos seguintes elementos da relação dos alunos com os saberes matemáticos escolares

durante atividade matemática: a imagem que os alunos revelaram ter de si mesmos, suas afinidades com a matemática, suas concepções sobre o ato de aprender matemática e suas representações sobre a mesma. Os conflitos sobre números racionais e irracionais focalizados foram comuns às reconstruções feitas por esses alunos sobre o conceito de números reais. Ressaltam-se, no entanto, as respostas ao conflito apresentadas pelos alunos, negando a autoridade do livro texto, duvidando de suas estratégias ou manifestando uma atitude reflexiva. (Da autora)

MENDUNI, Roberta D'Angela. *Emoções que emergem da prática avaliativa em Matemática*. 2003. 142 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientadora: Circe Mary Silva da Silva Dynnikov

Este trabalho teve como objetivo desvelar emoções que emergiram da prática avaliativa em Matemática, especificamente na disciplina Análise I. O problema configurou-se em três vertentes: emoções, disciplina de Análise I e avaliação da mesma. Os sujeitos escolhidos foram os alunos de bacharelado e licenciatura, matriculados nessa disciplina, do curso de Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo. Sendo a ansiedade composta pela emotividade (parte afetiva) e pela preocupação (parte cognitiva), constatou-se que o comportamento da turma caracterizou-se como ansioso, o que influenciou o desenvolvimento do aluno em situações avaliativas, principalmente por meio da preocupação. Sendo as emoções influentes nas situações de ensino, aprendizagem e avaliação, é importante compreender a influência dos aspectos afetivos tanto por parte dos professores como dos alunos. (Da autora)

MONTEIRO, Ana Cláudia Buchene. *Equoterapia como técnica auxiliar na terapia motora de crianças com necessidades educativas especiais*. 2003. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto

A principal proposta da presente pesquisa foi estudar os efeitos da Equoterapia em crianças submetidas ao tratamento, descrevendo-se,

principalmente, a evolução motora de cada uma delas, além de se coletar a opinião de pais, professores e técnicos sobre os progressos observados. Em todos os casos estudados, registrou-se progresso que variou de acordo com o atraso apresentado inicialmente, dado esse que comprova a efetividade da Equoterapia como técnica auxiliar na estimulação do desenvolvimento motor. (Da autora)

MUGNAINI, Rogério. *Indicadores bibliométricos da base de dados pascal como fonte de informação da produção científica e tecnológica do Brasil*. 2003. 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientador: Luc Marie Quoniam

Visa contribuir para a elaboração de indicadores de produção e C&T para a avaliação do esforço e para a formulação de políticas nacionais na área. Procura contribuir nesse sentido, ao avaliar uma metodologia de uso de uma base de dados bibliográficos de renome internacional – a Pascal francesa – para produzir 44 mil trabalhos científicos com a participação de brasileiros, publicados entre 1983 e 2000. A análise possibilitou observar a parceria com os brasileiros na referida amostra e, também, as cooperações entre os diferentes Estados do Brasil. Pôde-se perceber também que, a cada ano, os brasileiros encontram-se entre um número crescente de co-autores e que a publicação acontece em porcentagens cada vez menores em revistas brasileiras. (Do autor)

NAKANO, Tatiana de Cássia. *Criatividade figural: proposta de um instrumento de avaliação*. 2003. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler

Considerando o desenho como uma das formas de expressão da criatividade, o objetivo deste estudo foi a criação de um instrumento de avaliação da criatividade figural e a determinação da sua validade e precisão. Os instrumentos foram dois testes de criatividade figural: Pensando Criativamente com Figuras de Torrance e Teste Brasileiro de Criatividade Figural. Ao se comparar os resultados por meio da validade simultânea pela Correlação de Pearson, foram encontradas relações variando

de 0,81 a 0,94 para todas as características criativas avaliadas e entre 0,84 e 0,99 de precisão por meio do teste e reteste. (Da autora)

NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício. *Ciclos de formação: caminho para re-significação da avaliação em uma escola de ensino fundamental*. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas

O estudo analisa as práticas avaliativas de uma escola de educação fundamental organizada em ciclos de formação. A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes da investigação foram três professoras, duas supervisoras, a diretora e a vice-diretora. Foram observadas as atividades desenvolvidas em três turmas. O trabalho permitiu concluir que não havia consenso entre as professoras acerca do conceito de ciclos e da avaliação que nele se insere. As professoras encontravam dificuldades em romper com os parâmetros da seriação; predominava uma avaliação que contemplava atitudes e controle disciplinar. Havia divergência entre as professoras e a diretora, vice-diretora e as supervisoras quanto ao entendimento de conselho de ciclo. Os documentos escolares ainda registravam uma organização de trabalho pedagógico pautada pela seriação. As professoras indicaram como aspectos dificultadores da mudança em avaliação: o número de alunos nas salas, pouco tempo para estudar, falta de interesse dos alunos com a aprendizagem e falta de compromisso dos pais. Os resultados apontaram que as professoras tentavam avançar em relação à concepção de avaliação em ciclos de formação, mas o trabalho pedagógico ainda acontecia nos moldes da seriação. A organização do trabalho pedagógico da escola mesclava ciclo de formação e seriação, o que impedia a adoção de práticas avaliativas condizentes com os ciclos de formação. (Da autora)

OLIVEIRA, Mariana Garbim. *Estilos de aprender e de ensinar na universidade*. 2003. 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

O objetivo desta pesquisa foi investigar os estilos de ensinar e os estilos de aprender de

317 estudantes e 73 professores, bem como comparar os estilos de ensino aprendizagem considerando os construtos *ambiente imediato, elementos emocionais, elementos sociológicos e elementos fisiológicos*. As conclusões da pesquisa apontaram para a necessidade de se tentar conciliar as maneiras de ensinar dos professores com os estilos de aprender dos alunos, a fim de beneficiar alunos, professores e todo o sistema educacional. (Da autora)

OLIVEIRA, Patrícia Lopes de. *Aprendizagem organizacional: um estudo exploratório em empresas de grande porte*. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste, 2003.

Orientadora: Rosangela Maria Vanalle

Mudanças econômicas, sociais, políticas e, principalmente, tecnológicas têm exigido do trabalhador um novo papel perante a sociedade e o mundo do trabalho. Mudanças na estratégia e no sistema organizacional, assim como modismos, surgem com o objetivo de fazer as empresas atingirem vantagem competitiva na nova ordem econômica mundial. Com base nesse contexto, um novo fator a ser considerado como vantagem competitiva no mundo dos negócios é a aprendizagem educacional. A referente pesquisa tem como objetivo principal verificar quais meios de aprendizagem organizacional têm sido utilizados pelas empresas para atingir melhor desenvolvimento organizacional. Espera-se obter como contribuições desta pesquisa uma análise dos meios de aprendizagem organizacional, assim como verificar se tem havido interesse por parte das organizações em desenvolver a questão da aprendizagem organizacional. (Da autora)

OLIVEIRA, Paula Gomes de. *Algumas veredas: a produção de textos literários no ensino médio*. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Laís Mourão

O objetivo principal deste estudo foi identificar os processos educativos escolares e extra-escolares que contribuíram na constituição de alunos produtores de textos literários. A análise da relação desses alunos com a escrita e a relação entre a produção de textos

literários, criatividade e leitura configuraram os objetivos específicos da pesquisa. Para atingir tal propósito, detive-me nas contribuições teóricas de Vygotsky, que considera os processos supracitados como de origem histórico-social e possíveis de ocorrerem devido à capacidade humana de realizar a mediação por meio de signos e sistemas simbólicos, que, por sua vez, conduz à internalização de fenômenos psicológicos à medida que possuem significação. Além disso, foi pertinente o estudo de Bakhtin, que considera a linguagem como prática social produtora de sentidos e caracterizada por uma intrínseca capacidade dialógica. No processo metodológico, fiz opção por uma perspectiva epistemológica que considera os sujeitos da pesquisa como interativos e motivados, que assumem uma posição fundamental no processo investigativo. Desenvolvi a pesquisa a partir do relato de histórias de vida de cinco alunos do 3º ano do ensino médio em uma escola da rede particular de ensino de Brasília. (Da autora)

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de. *O Brasil na sociedade da informação*. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientador: Nair Yumiko Kobashi

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa sobre a situação do Brasil rumo à Sociedade da Informação. Apresenta-se a definição de Sociedade da Informação, dando ênfase ao papel da informação e do conhecimento nesse contexto e focalizando a gestão do conhecimento e do capital intelectual. A Ciência da Informação, na Sociedade da Informação, é colocada como campo no qual devem desenvolver-se os estudos referentes à utilização das modernas tecnologias para a solução dos problemas da humanidade e sobre a relação da informação com todas as esferas da sociedade pós-moderna. Revisa o Programa Sociedade da Informação no Brasil e discute as propostas do novo governo brasileiro para o desenvolvimento e aplicação da tecnologia da informação e para a Sociedade da Informação. (Do autor)

PEREIRA, Maria Cristina de Leles. *Diálogo na escola: possibilidades e limites*. 2003. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Elizabeth Tunes

Partindo da premissa de que a formação acadêmica e técnica do professor é importante, mas insuficiente para lhe garantir a realização de um trabalho com compromisso, foi feita uma reflexão que vai além dessa possibilidade. Assim, foram encontrados no campo da ética subsídios para o objetivo proposto, apoiados basicamente nas idéias de Martin Buber. A intenção deste trabalho foi observar no cotidiano escolar uma atitude dialógica voltada para o outro, na concretude das relações que nele se dão, partindo da premissa básica de que o homem é um ser de relações. Foram utilizadas situações descritas em duas teses de doutorado, tecendo uma reflexão sobre o trabalho de três professores discutindo como se dão as relações dialógicas, o que faz um professor ter compromisso ético e quais as implicações disso para a educação institucionalizada de uma forma geral. Pode-se perceber que os professores que têm uma atitude dialógica encontram-se acudados pelo sistema de ensino, que, como instituição, privilegia as relações utilitárias em detrimento da pessoa. Esses profissionais lutam contra a maré da coisificação que vem sendo instituída no cotidiano das relações que acontecem no espaço escolar. Dessa forma, as possibilidades de relações dialógicas existem, mas estão sendo limitadas e restringidas significativamente. Foi concluído que a questão central que precisa ser debatida no campo educacional diz respeito a como fazer da escola um espaço de encontro de pessoas, no qual essas sejam mais importantes do que as normas e regras institucionais. Propõe-se iniciar um debate que dê margem para o diálogo acontecer. (Da autora)

PINOTTI, Sonia Aparecida Gonçalves. *Avaliação de práticas educativas e de auto-eficácia dos professores*. 2003. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

A presente pesquisa teve por objetivo avaliar como as práticas educativas de professores exercem, de diversas maneiras, efeitos sobre suas crenças de auto-eficácia. Foram sujeitos desta pesquisa 18 professores que atuam em escola de ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, caracterizados quanto aos seguintes aspectos: sexo, idade e experiência profissional. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário e a escala de avaliação da auto-eficácia do professor. Observou-se que os professores preparam o conteúdo das suas aulas por meio de pesquisas ou utilizam o conteúdo

de revistas ou tipos variáveis de suporte de texto. Participam de cursos de atualização e de atividades administrativas. O professor assinala “pouca influência” na tomada de decisões na escola e na expressão de opinião. Quanto à eficácia no “ambiente externo”, a pesquisa evidenciou média de 4,3 na “ação com os pais”. A prova estatística mostrou ser significante a diferença entre as médias observadas (médias de eficácia instrucional, disciplinar e escolar). Os resultados reforçam a necessidade de formar professores competentes e conscientes da importância da auto-eficácia. (Da autora)

PIRES, Leticia Aparecida. *A constituição social de condutas de isolamento no contexto escolar*. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Maria Cecília Rafael Góes

Focaliza a situação de crianças rotuladas como “alunos isolados”. Busca um redimensionamento do problema nas condições sociais de produção dessa conduta, dentro de uma visão dinâmica do desenvolvimento humano. Com apoio em conceitos e proposições da abordagem histórico-cultural, foi realizada uma pesquisa de campo em que foram focalizados dois meninos que freqüentavam uma classe de 2ª série do ensino fundamental e eram considerados pela escola como alunos isolados. O objetivo foi examinar a inserção dos dois sujeitos na dinâmica interativa da sala de aula, com ênfase nas mediações pedagógicas. Na discussão do conjunto de dados, conclui-se que o isolamento deve-se ao persistente discurso do fracasso escolar e à força e efeitos dos rótulos, diagnósticos e prognósticos. Esses temas são, fundamentalmente, relacionados à constituição social das condutas de isolamento. (Da autora)

QUAGLIATO, João Daniel. *Análise da produção científica – dissertação e teses – sobre o ensino superior da contabilidade no Brasil do período de 1980 a 2001*. 2003. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Este estudo analisa as temáticas consideradas nas produções científicas (dissertações e teses) sobre o ensino superior de Contabilidade no Brasil, do período de 1980 a 2001. Procedeu-se a um levantamento dos elementos históricos da Contabilidade em geral e das questões relacionadas à profissão contábil da

caracterização dos cursos de Ciências Contábeis, o currículo, o corpo docente, o corpo discente e a adequação desses cursos ao mercado de trabalho. As constatações levam a um quadro que preocupa àqueles que estudam e se interessam pelo ensino superior da Contabilidade no País. (Do autor)

QUEVEDO, Mario Luiz Hernández. *A eficiência nos cursos de graduação diurnos em Cuba*. 2003. 156 f., anexos. Tese (Doctor Scientiae) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Maria de Lourdes Rocha Lima

O presente trabalho constitui o resultado de um estudo sobre os cursos de graduação em Cuba, na modalidade diurna, abordando o tema da eficiência acadêmica. A eficiência acadêmica constituiu um indicador dos rendimentos nos cursos de graduação, usado no ensino superior cubano, e expressa a proporção de sucesso para uma dada geração de alunos, e, em consequência, tem relação com outros indicadores usados, quais sejam: índices de diplomação, retenção, evasão, abandono, desistência, repetência, entre outros. O objetivo geral da pesquisa foi construir um quadro acerca da realidade da eficiência acadêmica nesse sistema de ensino e revelar algumas das possíveis relações entre os diferentes parâmetros, quais sejam: iniciantes, graduados, eficiência. Já nos objetivos específicos se expressa a necessidade de mostrar a situação particular de determinados subsistemas, como as áreas do conhecimento e as diversas regiões do País. A metodologia de estudo consiste na sistematização, classificação, análise e interpretação dos dados, referentes a indicadores como eficiência, número de matrícula, número de iniciantes, número de graduados. As análises permitiram formular a conclusão fundamental seguinte: os altos índices de insucesso nos cursos regulares diurnos no ensino superior cubano resultam contraditórios e difíceis de explicar, já que eles não correspondem aos esforços e investimentos realizados pelo sistema educacional, cujos princípios de inclusão, permanência e sucesso colocaram o País em posição destacada ao nível mundial. (Do autor)

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Esta tese consiste em uma pesquisa-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores. Tem como objetivo investigar se e como a parceria colaborativa promove mudanças nas concepções dos docentes sobre suas práticas e os introduz na pesquisa no/do ensino. O contexto é a Universidade Federal de Goiás, e os sujeitos participantes, professores dos cursos de Física, Química e Biologia. Para a concretização do trabalho, foi formado um grupo de discussão que se configurou como uma estratégia de formação continuada de professores universitários. Por meio da investigação-ação colaborativa, os saberes advindos da experiência dos professores e suas práticas foram tomados como fonte formativa, a fim de viabilizar a práxis reflexiva. O resultado da investigação-ação colaborativa como meio de formação continuada foi o desenvolvimento político, profissional e pessoal dos participantes. Verificou-se que, para criar uma cultura de formação colaborativa na universidade, são necessários o desejo e o comprometimento dos professores com novas formas de trabalho; a legitimação de investigações no/do ensino; a cooperação entre os envolvidos no processo; e a estruturação de espaços e tempo, que possibilitem realizar trabalhos colaborativos. Pesquisas dessa natureza podem favorecer à (trans)formação do professor em investigador da própria prática, ampliar sua capacidade para o exercício da docência universitária e configurar um espaço ainda quase inexistente nas instituições de ensino superior: o da pesquisa que produz o ensino e do ensino que produz a pesquisa. (Da autora)

SANTOS, Maria Aparecida R. F. dos. *Estudo das relações entre ensino a distância e biblioteca virtual: um estudo de caso na Universidade de Uberaba – Uniube*. 2003. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientador: Raimundo Nonato Macedo dos Santos

Este trabalho tem como objetivo analisar a interlocução entre a Educação a Distância, a tecnologia e a Biblioteca Virtual na educação. Observou-se que a evolução tecnológica é uma realidade e, quando bem utilizada, pode propiciar grandes avanços no processo de aquisição de conhecimentos. Portanto, a Biblioteca

Virtual proposta neste trabalho disponibilizará inicialmente um banco de dados com os trabalhos acadêmicos dos alunos e, posteriormente, diversas outras formas de manifestações que expressem atividades de geração do conhecimento e do pensamento científico. (Da autora)

SAUD, Laura Fogaça. *Comportamento social na escola: manifestação de capacidades e dificuldades*. 2003. 61 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto

O presente trabalho teve como objetivo principal avaliar o comportamento social em um grupo de escolares, evidenciando capacidades e dificuldades e como este comportamento é percebido por seus familiares e seus professores. Participaram deste estudo 41 escolares de 6 a 11 anos, alunos do ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino, seus pais e seus professores. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) em versão para a auto-aplicação para pais e para professores. Os dados foram tratados por meio de provas estatísticas para comparação de frequências e médias, além de análises de correlação. Em relação à pontuação geral, maior número de pontuação fora da normalidade foi observado em sintomas emocionais para meninas mais jovens e em problemas de conduta para meninos mais velhos. Em relação às médias em comportamento pró-social (capacidade), foram observadas médias mais altas para as escolares mais jovens. Correlação positiva significativa mais evidente em capacidades foi observada entre as respostas dos professores. Os problemas de conduta foram observados para meninos mais velhos. Em “hiperatividade” não foram observadas diferenças significativas entre as médias, quanto ao sexo e quanto à idade. Os resultados permitiram que se analisassem diferenças e semelhanças em relação ao modo como escolares percebem seus comportamentos sociais na escola e em que medida essa percepção assemelha-se à de seus pais e professores. (Da autora)

SENA, Valéria Kneipp. *O desenvolvimento de competências em ambiente virtual de aprendizagem: a videoconferência como meio didático*. 2003. 195 f., il. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Nesta dissertação pretende-se elucidar o potencial pedagógico do ambiente de aprendizagem mediado pela videoconferência para o desenvolvimento de competências em meios não-formais de ensino. As reflexões contribuem também com a análise da relação educativa estabelecida nesse ambiente de aprendizagem, verificam se houve o desenvolvimento das competências indicadas na ementa do curso e analisam o papel do professor no ambiente da videoconferência. Para tanto, o objeto de pesquisa foi um curso realizado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), durante cinco meses, para um grupo de 26 participantes. Foi apresentado um estudo de caso que utilizou como técnicas exploratórias a análise documental, a observação estruturada das aulas gravadas e a análise de conteúdo. As conclusões indicam que o potencial pedagógico do ambiente de aprendizagem mediado pela videoconferência para o desenvolvimento de competências em instituições não-formais de ensino está intimamente relacionado à atuação do professor. As situações didáticas mais utilizadas no curso estudado foram aquelas que privilegiaram o diálogo entre os participantes. A organização do trabalho pedagógico nesse ambiente deve abranger a flexibilidade no planejamento, o predomínio do diálogo, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de aulas pautado predominantemente pela perspectiva dos alunos, a formação docente e discente para a videoconferência, assim como equipamentos, estrutura e apoio técnico eficientes para os cursos. (Da autora)

SILVA, Francisco José da. *Formulação, implementação e resultados do Fundef: um estudo acerca das orientações da CNTE*. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Jacques Velloso

Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as percepções, críticas e propostas de alternativas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ao Fundef, no que se refere à concepção, à implementação e aos resultados do Fundo, por meio da análise documental (anais de congressos, conferências e reuniões da diretoria; artigos publicados pelos diretores da entidade na imprensa e/ou outros veículos de comunicação) e de entrevistas com diretores, ex-diretores,

assessores e ex-assessores da gestão atual e da anterior. A pesquisa buscou identificar as críticas de caráter empírico e também aquelas de ordem doutrinária, bem como as possíveis divergências e convergências dos entrevistados. Como resultado, a pesquisa concluiu que não foram identificadas diferenças significativas sobre o Fundef entre as correntes políticas pesquisadas que compõem a diretoria da CNTE; algumas críticas da CNTE, provavelmente construídas no “calor” da luta sindical, foram consideradas infundadas, já outras têm pleno fundamento e estão apoiadas pelas evidências empíricas ou pela legislação em vigor. (Do autor)

SOARES, Laura Maria Alves. *Esporte escolar concepções e práticas*. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientadora: Yara Maria de Carvalho

Estuda a importância do esporte na sociedade atual e, especificamente, no âmbito da instituição educacional – o esporte escolar analisado sob dois diferentes aspectos: os político-ideológicos e os econômicos. Entretanto, a maior preocupação foi no sentido de averiguar as contradições e as relações de poder existentes entre concepções e práticas, visando criar subsídios para possíveis discussões a respeito do papel do profissional na escola, assim como repensarmos as estruturas de organização do esporte escolar no Brasil. (Da autora)

SOUZA, Gerson de. *A experiência da terceira idade no projeto Universidade Aberta da USP*. 2003. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientador: Luiz Roberto Alves

Tem por objetivo analisar o valor da experiência vivida pelos estudantes da terceira idade ao estruturar uma reproposta de vida na aquisição de conhecimento como participantes do Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade da USP. A proposta dessa dissertação é identificar os motivos e os significados do retorno aos estudos para esses homens e mulheres inseridos na Sociedade de Informação e Comunicação, analisar o impacto desse movimento histórico nos próprios estudantes e em que medida eles contribuem para rediscutir o valor do ser velho na sociedade contemporânea. (Do autor)

SOUZA, Mônica Menezes de. *O jogo e a aprendizagem matemática no ensino superior*. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Antônio Villar Marques de Sá

O propósito deste trabalho foi analisar em que medida a atividade matemática pode ser percebida pelo aluno do curso superior noturno como um jogo, isto é, como uma atividade lúdica, que contém regras, jogadores, que exige um investimento e que busca a solução de um problema. Esse aluno tem a característica especial de ser membro atuante da sociedade e promotor de mudanças sociais; logo, o professor deve valorizar os seus conhecimentos, promovendo na sala de aula um ambiente no qual se possa trocar experiências. Foram trabalhados conteúdos de matemática elementar, pois essa disciplina tem o objetivo de revisar os assuntos de matemática do ensino básico. O referencial teórico amparou-se nos estudos da educação, da matemática e da educação matemática. Foram utilizadas técnicas de coletas de dados qualitativas, visto que a atenção estava voltada para um fenômeno humano que era a aprendizagem de matemática. Essa coleta foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2002, aos sábados pela manhã, com a participação de três alunos. Na análise dos dados foram estabelecidas três categorias: o erro, o momento lúdico e o jogo presente na atividade matemática. Baseada nessa categoria e fundamentada no referencial teórico, foi verificado que o jogo, as conversas informais e as trocas sociais puderam ser consideradas como atividades que viabilizaram a aprendizagem, mas que a atividade matemática só pode ser vista como um jogo quando se tem domínio das regras, já que num jogo é indispensável o conhecimento das regras para que se torne divertido, prazeroso e possibilite a criação de estratégias para se vencer. (Da autora)

TAMASO, Cláudia Maria. *Estudos de casos de adolescentes em conflito com a lei*. 2003. 269 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientador: Antônio Tércis

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre alguns aspectos de quatro adolescentes em conflito com a lei; entre esses aspectos estão: a) descrever algumas das características individuais desses adolescentes, b) investigar o relacionamento existente entre esses e seus

pais e sua interação com o sistema jurídico, e c) compreender qual o papel dos pais. Discutiu-se o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, a adolescência, a conceituação empregada para compreendê-los e a questão referente à função paterna e à contemporaneidade. Os resultados encontrados apontaram para a fragilidade dos laços sociais desses adolescentes, predominando o tipo de relação narcísica e a busca imediata de prazer em detrimento do outro e o conseqüente uso de drogas. Eles revelam que buscam na lei a entrada do terceiro, do outro, e que têm necessidade de serem compreendidos tanto em sua singularidade quanto em meio a outras disciplinas e instâncias. (Da autora)

TEIXEIRA, Dourivaldo. *O desporto escolar na história de vida do sujeito-pesquisador e no mundo-vida de sujeitos participantes: uma abordagem qualitativa não convencional do fenômeno*. 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Este estudo é uma abordagem fenomenológica-hermenêutica tendo o objetivo de compreender o mundo-vida de sujeitos no contexto desportivo escolar. O estudo está estruturado em dois movimentos intercomunicantes. No primeiro movimento, descrever vivências pessoais no desporto escolar e mostrar que o mundo-vida no desporto não é vazio, é o “ser-no-mundo, ser-com-o-mundo e ser-pelo-mundo desportivo”. No segundo, descrever o mundo-vida dos sujeitos participantes do contexto desportivo escolar. (Do autor)

TELES, Letícia de Lourdes Curado. *Constituição de professoras/es em educação de jovens e adultos numa escola pública do Distrito Federal: completude ou incompletude? Ou incompletude na completude*. 2003. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Renato Hilário dos Reis

A pesquisa analisa o processo de constituição das/os professoras/es que atuam no primeiro segmento da educação de jovens e adultos, sinalizando para a insuficiência de cursos de formação de professoras/es quando não se consideram as condições histórico-culturais na constituição da/o professora/or. O estudo

busca descobrir e estabelecer uma possível relação que possa existir entre a formação de professoras/es no sistema público de ensino do Distrito Federal e a exercitada e desenvolvida pelo movimento popular organizado na cidade-satélite do Paranoá-DF em ação conjunta com a UnB. A participação no Projeto Paranoá de Educação de Jovens e Adultos, a inserção contributiva participativa e as conversas-entrevistas com professoras de uma escola pública do Distrito Federal são a base dos procedimentos metodológicos que se fundamentam nos princípios da pesquisa-ação. A experiência do Projeto Paranoá mostra a ocorrência de constituição de sujeitos de saber, poder e amor em um movimento praxista de professoras/es que têm vez, voz e decisão em seu aprendizado e desenvolvimento humano, o que sinaliza com a possibilidade de superação do modelo vigente do sistema formador de professoras/es. A análise das narrativas revela que os professores são sujeitos de contribuição transformadora à sociedade em que vivem. O estudo cita as contribuições histórico-sociais que possibilitam as transformações dos sujeitos, dos cotidianos, de sua história e da história da sociedade. Conclui-se que é possível uma formação de professores que leve em consideração a constituição mútua e recíproca dos sujeitos em suas condições histórico-culturais e, dentro delas, as relações sociais. (Da autora)

TOLEDO, Wécio Silvério. *A imagem de escola na perspectiva do aluno adolescente: adaptação ou transformação social*. 2003. 189 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Regina Vinhaes Gracindo

O presente trabalho propõe analisar a imagem que os estudantes adolescentes de diferentes cidades do Distrito Federal possuem de escola. A pesquisa realizou-se com alunos de uma escola pública do Paranoá e com os alunos de uma escola particular do Lago Sul. Diante dessa perspectiva, a imagem que os alunos têm da escola foi analisada levando-se em conta questões relativas à classe social à qual pertencem os sujeitos da pesquisa e a relação entre escola e sociedade. A trajetória da pesquisa parte da imagem elaborada pelo pesquisador das duas cidades que foram foco do trabalho. Tendo o olhar do pesquisador descortinado as cidades, partiu-se para a análise das imagens que os alunos elaboram de escola, não sem antes buscar um embasamento teórico sobre a imagem e seu papel na sociedade. O procedimento metodológico pautou-se em desenhos elaborados pelos alunos. A partir desse ponto, houve

um debate entre os alunos sobre os desenhos, onde o pesquisador atuou como observador, e uma última etapa com entrevistas individuais, para, finalmente, alcançar-se o objetivo do trabalho: analisar a imagem que o aluno adolescente possui de escola, partindo do seu próprio imaginário e percebendo essa imagem dentro de um contexto permeado pelas diferenças de classe social. (Do autor)

TRAZZI, Patrícia Silveira da Silva. *Educação ambiental e processos grupais: um encontro de valor(es)*. 2003. 178 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientadora: Martha Tristão Ferreira

Trata de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de inspiração fenomenológica que utiliza os processos grupais de aprendizagem como metodologia para um encontro de valores promovido entre os processos grupais e a educação ambiental, tais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, entre outros. Utiliza a abordagem centrada na pessoa e a pesquisa ambiental participante como base para o desenvolvimento de um processo grupal de aprendizagem significativa, tendo como prerrogativa os pressupostos da abordagem, como a escuta empática, a autenticidade, o apreço, etc. O papel da pesquisadora foi atuar como facilitadora e participante do grupo com vista a alcançar uma abordagem significativa. O grupo de pesquisa foi composto por 25 estudantes universitários. A sistematização, a interpretação e a análise dos dados foram feitas a partir da transcrição de fitas cassete gravadas durante os encontros, observação e registros no diário de campo. A partir de extratos tirados das transcrições, é feita descrição e análise do processo grupal vivido, extraindo duas grandes dimensões da educação ambiental: a educativa e a significativa. A dimensão educativa, mais relacionada com a parte cognitiva da aprendizagem, foi subdividida em cinco dimensões: a social, a política, a ética, a estética e a do “eu”. A dimensão significativa, constituída pelo entrelaçamento da parte cognitiva com a afetiva da aprendizagem, foi substituída em três dimensões: a humana, a da partilha e da fluidez. A dimensão educativa perpassa a significativa num movimento constante. Os resultados apontam um movimento grupal no qual a pessoa desloca-se de um estado de rigidez para um estado de fluidez, de movimento, de revisão de valores, indicando a ocorrência de uma aprendizagem vivencial e significativa dos valores da educação ambiental, de um processo de ressignificação de

suas práticas, que são essenciais para o desenvolvimento de uma sustentabilidade pessoal, social e ambiental. (Da autora)

VIEIRA, Andrea Amorim. *A feminização do magistério de séries iniciais da rede pública do Distrito Federal*. 2003. 110 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga

Esta pesquisa analisa a feminização do magistério de séries iniciais considerando os fatores que contribuem para essa feminização e suas implicações para a valorização e desvalorização do profissional. Como resultado, apresenta o entendimento de que, na caminhada pela escolarização e atuação profissional, a mulher fez do magistério um espaço de inserção no mercado de trabalho, de luta por direitos, de independência e de ascensão social. Em relação à feminização, os estereótipos de gênero na atuação com crianças interligam a identidade de gênero com identidade profissional. Os atributos femininos foram combinados ao trabalho da professora, no sentido de que esse tipo de magistério é entendido como profissão feminina, assimilando ao processo educativo o cuidado maternal. Conclui que o cuidado do processo educativo é essencial ao trabalho em educação, independentemente do sexo de quem o executa; deve, portanto, caracterizar a ação docente, pois traz a valorização, o sentido ao ofício da professora. (Da autora)

VIEIRA, Fábila Magali Santos. *Ciberespaço e educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos online da Unimontes virtual*. 2003. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Raquel de Almeida Moraes

A universidade tem como objetivo, além de desenvolver estratégias para produzir conhecimentos e promover a cidadania, criar condições para que todos os atores envolvidos possam estabelecer um diálogo crítico e criativo com a realidade, que culmine com a elaboração própria e com o desenvolvimento de capacidades de intervenção. Ao buscar diferentes estratégias para atingir esses objetivos, a universidade tem lançado mão da educação online, realizada no espaço da Internet, o ciberespaço, para promover cursos de atualização e capacitação dos profissionais das mais diferentes

áreas. Diante dos prós e contras ao uso do ciberespaço como ambiente de aprendizagem, é necessário avaliar as reais possibilidades de práticas democráticas nesse espaço, principalmente da relação dialógica entre sujeitos e conhecimento, para que a universidade possa realmente cumprir seu papel de produzir conhecimentos, promover cidadania e criar condições para que todos possam dialogar e intervir na realidade. Isso posto, o problema que esta dissertação pretende investigar é se é possível promover uma relação dialógica entre sujeitos e conhecimentos em ambientes de aprendizagem disponíveis no ciberespaço. Se isso é possível, que fatores o permitem? E se não o é, o que dificulta ou impede essa interação? (Da autora)

WOLFF, Ana Cristina Ristow. *Criatividade e motricidade: aprendizagem de conceitos matemáticos na prática da educação física*. 2003. 200 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler

A criatividade é necessária para o desenvolvimento da motricidade humana e pode auxiliar na aprendizagem de conceitos na escola. O objetivo deste estudo foi investigar o efeito da criatividade e da motricidade em um Programa Criativo na educação física escolar, a fim de facilitar o processo de aprendizagem no ensino fundamental. Os dados indicaram efeitos significativos nas variações: grupo ($p < 0,001$), área x grupo e área x sexo ($p < 0,05$) nas áreas da escala de opinião. Quanto à avaliação da criatividade na atividade de expressão corporal criativa, houve efeito significativo

nas variações: grupo ($p < 0,001$) e índice criativo corporal ($p < 0,05$). Em relação ao desempenho em matemática, houve efeito significativo ($p < 0,001$) no tipo de avaliação do professor e do pesquisador. Conclui-se que o Programa de Intervenção Criativa foi benéfico para o desenvolvimento da criatividade e da motricidade e que seus efeitos foram sentidos na aprendizagem escolar. (Da autora)

WUO, Moacir. *Aids na escola: os contextos e as representações sociais de estudantes do ensino médio*. 2003. 296 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Este estudo objetivou explorar as contextualizações e representações sociais de adolescentes do ensino médio sobre a Aids e os programas de prevenção à Aids nas escolas. Foram sujeitos 440 alunos de 1ª e 3ª séries do ensino médio de dez municípios do Estado de São Paulo. Utilizou-se de questionário com questões abertas e fechadas. Todos apresentaram poucas preocupações com a Aids, admitem ter relações sexuais sem compromissos, 31% indicaram ter tido relações sexuais, alunas apresentaram mais atividade sexual que os alunos, 58% indicaram ter usado camisinha com maiores rejeições entre as alunas. Alunas da 1ª série indicaram maior precocidade no início da vida sexual e consumo de álcool. A 3ª série manifestou maiores insatisfações e falta de interatividade nos programas de prevenção. Os adolescentes reproduzem as representações sociais de professores sobre aids via atividades de prevenção nas escolas. (Do autor)

Publicações recebidas

A escola pública: regulação, desregulação, privatização
João Barroso (Org.)
Lisboa: ASA, 2003. 191 p.

A instituição universitária: sua autonomia, seu pluralismo
Candido Mendes
[Rio de Janeiro]: Universidade Candido Mendes, 2003. 38 p.

A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes
Renato Janine Ribeiro
Rio de Janeiro: Campus, 2003. 211 p.

Alusão e zombaria: considerações sobre citações e referências na ficção de Machado de Assis
Marta de Senna
Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003. 68 p.
(Papéis Avulsos, 44).

Bibliografia temática: as tecnologias na educação a distância: um desafio para o século 21
Brasília: Inep, Cibec, 2003. 10 f.

Bibliografia temática: educação a distância: prevenção do uso indevido de drogas
Brasília: Inep, Cibec, 2003. 5 f.

Bibliografia temática: educação e cidadania
Brasília: Inep, Cibec, 2003. 13 f.

Brazil: equitable, competitive, sustainable
Washington: The World Bank, 2003. 655 p.

Catálogo de recursos bibliográficos pelo AACR2R 2002
Antônia Motta de Castro Memória Ribeiro
Brasília, 2003.

Censo étnico-racial da Universidade Federal de Mato Grosso: dados preliminares
André Augusto P. Brandão; Moema De Poli Teixeira (Org.)
Niterói: EdUFF, 2003. 56 p.

Diretrizes curriculares nacionais: educação básica
Brasil. Leis de Diretrizes e Bases de Educação
Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2003].

1 CD-ROM: color. Sistema requerido: Windows 95/98. *Software* desenvolvido por Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) e Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior Federais Especializadas (Codesfe).

É possível um Brasil bem educado
Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 9., 2003, Brasília
Brasília: MEC, 2003. 33 p.

Entre índios Aruãs, colonizadores europeus e o caboclo marajoara: (re) visitando Chaves
Ana Cristina Lopes Braga et al.
Belém: Unama, 2003. 96 p.

Fontes para a educação infantil
Brasília: Unesco, 2003. 221 p.

Fundef: manual de orientação
Vander Oliveira Borges; Selma Maquine Barbosa
Brasília: Fundef, 2003. 74 p.

Global education digest 2003: comparing education statistics across the world
Unesco: Montreal, 2003. 125 p.

Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos
Ulisses Gabriel Martini (Org.)
Chapecó: FIE, 2003. 82 p.

Matrizes de referência: professor indígena: anos iniciais do ensino fundamental
Brasília: MEC, SEIF, 2003. 25 p.

O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000
Brasília, DF: Inep, 2003. 38 p.

O espírito de 1988: 15 anos de constituição democrática

Júlio Aurélio Vianna Lopes

Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003. 48 p.

(Papéis Avulsos, 45)

Pedro Nava no acervo bibliográfico da Casa de Rui Barbosa

Dilza Ramos Bastos (Org.)

Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003. 40 p.

(Papéis avulsos, 46)

Provas internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação: critérios para futuras aplicações

J. Guillermo Ferrer; Patrícia Arregui

Rio de Janeiro: Preal, 2003. 39 p.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio

Brasília: Inep, 2004. 41 p.

Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras: diversidade e equidade

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)

Brasília: 2003. 209 p.

Relatório de gestão

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

Brasília: MEC, Seif, 2004. 44 p.

Remuneração dos professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que a determina, e quem são os professores?

Liang Xiaoyan Liang

Rio de Janeiro: Preal, 2003. 37 p.

Situação mundial da infância 2004

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)

Brasília, 2003. 147 p.

Por que progressão continuada?

Moacir Gadotti

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. *Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

Existem muitas críticas, fundamentadas, ao sistema educacional brasileiro. O desafio de uma educação de qualidade para todos não foi ainda enfrentado de forma definitiva. Há, contudo, inegáveis exemplos de avanços que precisam ser reconhecidos e melhor analisados para que não ocorram retrocessos. Esse é o caso do chamado “regime de ciclos”, tão criticado hoje, cujas origens e implantação são objeto de investigação e cuidadosa revisão crítica, no livro, publicado pela Xamã, *Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*.

João Cardoso Palma Filho, Maria Leila Alves e Marília Claret Geraes Duran não só viveram o processo de criação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, durante a gestão de Franco Montoro (1983-1987), como fizeram parte de sua concepção e implantação. Não houve consenso na época, e as resistências, principalmente do magistério, foram muito grandes. O Ciclo Básico poderia ter sido implantado, naquele período, com maior discussão na rede, através de um processo mais democrático, como reconhecem os autores desse estudo. Contudo, não podemos negar o mérito de se ter enfrentado, pela primeira vez no Brasil, o fantasma da repetência e da evasão escolar,

principalmente da primeira para a segunda série do ensino fundamental. Na época, eu estava na coordenação do Fórum de Educação do Estado de São Paulo e o tema foi objeto de discussão em diferentes momentos de suas “sessões públicas”. Estava claro, para todos nós, que o “Ciclo Básico” seria implantado com o objetivo de enfrentar o elitismo e a seletividade da escola pública de São Paulo, estampados nas altas taxas de reprovação e evasão.

Por que, então, o regime de ciclos e a progressão continuada são hoje tão criticados?

A palavra “ciclo” não é realmente adequada para expressar mudança. Ao contrário, ela expressa “repetição de fatos”. Mas não é pela etimologia que o regime de ciclos e a progressão continuada são criticados. Se, de um lado, a defesa do regime de ciclos justifica-se pedagógica e politicamente, de outro obriga-nos a explicar o seu fracasso em alguns sistemas de ensino. Retomar sua origem, como o fazem os autores desse estudo, ajuda-nos a entender melhor o que está acontecendo hoje. Em geral, os educadores têm aceitado a tese da progressão continuada por ciclos e atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da

rede pública de ensino. A solução não estaria na retomada da reprovação e da seriação, mas na eliminação das causas do fracasso do regime de ciclos. E quais são essas causas?

Em primeiro lugar, o que “mata” a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se, por isso, de inserir a discussão na escola, formando professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. A progressão continuada mexe profundamente com a cultura escolar elitista e sua implantação não será bem-sucedida sem uma mudança nessa cultura.

Ninguém se sente responsável pela implantação de um projeto de reforma do ensino se não for previamente envolvido com sua concepção e criação. O Estado precisa criar as condições para que o(a) professor(a) sinta-se responsável pelas reformas educacionais, incluindo planos de carreira sérios, o que hoje é muito difícil, pois eles trabalham em várias escolas devido aos baixos salários e à contratação por disciplina, e não por tempo de trabalho.

Em segundo lugar, eu diria que são necessárias medidas correlatas, suficientemente importantes, para não pôr em risco o projeto, caso não forem também levadas em sua devida conta. Trata-se de ampliar a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto político-pedagógico o regime de ciclos. A progressão continuada deve fazer parte de sua opção, e não apenas da opção política dos dirigentes das Secretarias de Educação. A implantação dos ciclos não pode ser separada da construção do projeto político-pedagógico das escolas, para que cada uma delas, individualmente, opte pela sua adoção ou não. Os ciclos devem ser opção da escola, e não apenas do sistema.

Em terceiro lugar, a implantação do regime de ciclos precisa de uma reforma curricular que contextualize os tempos e os espaços escolares e, sobretudo, a nova forma de avaliação. A avaliação institucional da escola e a avaliação do desempenho escolar do(a) aluno(a) são peças-chave do êxito ou do fracasso do projeto. A implantação dos ciclos não pode ser desvinculada de um estudo do processo avaliativo e das condições de currículo e de conhecimento,

e de uma ampla discussão com as escolas. Caso contrário, os ciclos podem acabar formando analfabetos diplomados. Se os ciclos forem entendidos como mera aprovação automática, corremos o risco de formar uma geração de analfabetos escolarizados (alguns afirmam que isso já está acontecendo!).

Sem essas pré-condições, a progressão continuada pode virar aprovação automática, perdendo sua característica democrática e inovadora. O regime de ciclos pode ajudar os alunos a gostar de aprender, através de uma avaliação dinâmica, formativa, contínua, estimulante e investigadora, como pode levá-los à acomodação de quem sabe que “vai passar” mesmo sem estudar. Eles podem aprender de forma mais rápida e prazerosa, como podem nada aprender. No regime de seriação, eles se sentiam culpados por não aprender num tempo rígido e inflexível; no regime de ciclos, eles podem culpar a escola. Na busca de culpados, quem perde é sempre o aluno e a sociedade. Há que se pensar mais em responsabilidades e em relações humanas emancipadoras.

A escola e o sistema de ensino têm obrigação não só de oferecer vagas para todos os que desejam aprender, mas têm também a obrigação de fornecer ao professor e ao aluno os meios para fazer aprender de forma prazerosa. O aluno não pode estudar só para a prova. Deve estudar porque está convencido de que o conhecimento é essencial para a sua vida, porque o conhecimento faz parte do seu projeto de vida, e não porque é uma obrigação.

Os argumentos usados hoje contra o regime de ciclos são numerosos: “falta referencial teórico”; “prejudica o interesse dos alunos”; “os alunos se tornam mais agressivos”; “o rendimento escolar cai dramaticamente”... Será que o problema está realmente na desseriação ou está nas condições do ensino-aprendizagem de nossas escolas? As condições de trabalho da maioria das escolas públicas são extremamente graves. Nesse cenário, o professor não consegue fazer outra coisa a não ser tentar cumprir, honestamente, o programa e manter a disciplina. Por isso, as famílias, antes de atribuírem ao regime de ciclos a falta de aprendizagem do aluno, as famílias, precisam ir às escolas para ver em que condições seus filhos “estudam”. Em muitas delas é um milagre que ainda se aprenda alguma coisa.

A coletânea inicia com a temática da reorganização do ensino fundamental na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. João Cardoso Palma Filho discute um conjunto de ações postas em prática pela Secretaria de Estado da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), durante o governo Franco Montoro (1983 a 1986). Esse conjunto de ações contemplava dois grandes programas: o do Ciclo Básico e o da Reforma Curricular. O texto resgata o processo de reorganização do ensino fundamental iniciado naquele período, que teve início com a criação do Ciclo Básico (CB), mediante a publicação do decreto estadual nº 21.833, de 28/12/1983, e prosseguiu com a reformulação curricular que gerou as *Propostas Curriculares para o Ensino de 1º Grau*, em que os objetivos educacionais e os conteúdos curriculares já eram apresentados em ciclos de estudos. Desse modo, os conteúdos do ensino fundamental ficavam reorganizados em três ciclos: Básico, Intermediário e Final. O Ciclo Básico reunia num *continuum* as duas séries iniciais do então ensino de primeiro grau; o Ciclo Intermediário reunia a 3ª, a 4ª e a 5ª séries, e o Ciclo Final agrupava a 6ª, a 7ª e a 8ª séries.

Nos textos seguintes, Marília Claret Geraes Duran apresenta uma análise das principais questões que dominaram cada período do complexo processo de implantação do Ciclo Básico nas escolas da rede estadual de São Paulo entre 1983 e 1994, vivido por pais, alunos, professores, diretores, supervisores, técnicos e especialistas em Educação e, mais amplamente, por toda a sociedade, numa abordagem histórica, organizando o período em quatro fases: 1983/1985 – a Proposta Política; 1985/1988 – a Proposta Pedagógica; 1988/1991 – a Jornada Única no CB; 1991/1994 – a Reforma do Ensino.

Na perspectiva de explicitar a concepção de educação subjacente ao regime de ciclos, a autora enfatiza os aspectos mais ligados à proposta de alfabetização que a organização curricular em ciclos estabeleceu e que podem servir de indicadores de um modelo verdadeiramente novo de operar na escola.

No quarto artigo, Maria Leila Alves discute a política de formação continuada dos profissionais do ensino, desencadeada pela implantação do Ciclo Básico no período de 1983-1994, período em que se

inauguram as primeiras políticas públicas de formação em serviço, coordenadas inicialmente pela Cenp/SE e, nos quatro anos finais, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Essas políticas instauraram-se com a preocupação de envolver os profissionais em atividades contínuas, organizadas em níveis centrais, regionais e sub-regionais, criando possibilidades concretas de enfrentamento da seletividade do sistema de ensino. Fazia-se necessário construir, com a rede de escolas, uma cultura pedagógica mais democrática e inclusiva, instaurando novos princípios e propostas para alfabetizar o conjunto de alunos e não apenas uns poucos privilegiados. Organizar a formação em serviço em processos e movimentos articulados nos três níveis hierárquicos do sistema de ensino, envolvendo o maior número possível de professores, delineava-se como uma possibilidade de superar os problemas de fragmentação e descontinuidade das ações desenvolvidas anteriormente, apontados pelas diversas avaliações realizadas. No esforço para superá-los, encontram-se os embriões da formação continuada. Muitas das propostas desenvolvidas na rede, no processo de implantação do Ciclo Básico, impulsionaram avanços na concepção de formação continuada, contribuindo para integrá-la aos discursos oficiais e aos dispositivos legais.

O último artigo, da mesma autora, à guisa de conclusão da Coletânea, retoma os fundamentos políticos, não apenas do projeto do Ciclo Básico, mas dos projetos sociais em geral, analisando-os a partir da cultura pedagógica brasileira, impregnada pelo ideário conservador, e também das intenções de mudança ou manutenção da ordem social em consonância com os grupos que propõem as políticas. O objetivo é enfatizar a importância da uma leitura crítica das demandas político-educacionais, pelos sindicatos de educadores, pelos professores e demais interessados na educação escolar, principalmente aquelas demandas que vão no sentido de manter ou ampliar a seletividade de ensino, como as relacionadas aos processos avaliativos.

O momento atual mostra-se propício para a retomada dessa discussão, uma vez que, nos meios acadêmicos, entre os profissionais de ensino, nas análises e reivindicações sindicais de entidades representativas do magistério, tem-se colocado a falsa

dicotomia: promoção automática dos alunos x seriação do ensino.

Parabéns aos autores deste livro que tão lucidamente defendem o que se

constitui conquista democrática. A criação do ciclo básico nos anos 80 foi um avanço.

Ele deve ser preservado, criticado e melhorado.

Moacir Gadotti é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e diretor do Instituto Paulo Freire – São Paulo.

Este índice refere-se às matérias do volume 84 (números 206, 207 e 208) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

(Saeb), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

adultos, Educação de

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

automática, Promoção

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

Autonomia universitária

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema Nacional de

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Avaliação do rendimento escolar

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

básica, Educação

BUKOWITZ, Natércia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia

de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Brasil

Toda criança aprendendo. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003. Seção: Cibec.

Brasil, Chile e Cuba

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

brasileira, Cultura

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

brasileira, História da educação

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Censo Escolar

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Chile e Cuba, Brasil,

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

comparada, Educação

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

criança, Desenvolvimento da

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

cristã, Educação

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Cuba, Brasil, Chile e

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Cultura brasileira

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

currículo, Planejamento do

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

demográficas, Estatísticas

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Desenvolvimento da criança

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

Educação Básica (Saeb), Sistema Nacional de Avaliação da

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Educação básica

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

educação brasileira, História da

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação comparada

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação cristã

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação de adultos

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação e política

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação jesuítica

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do

Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação matemática

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Educação popular

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

educação, Qualidade da

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

educacionais, Indicadores

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

educacionais, Políticas

Toda criança aprendendo. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003. Seção: Cibec.

ensino (História), Reforma do

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/

207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Ensino público

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Ensino superior

BUKOWITZ, Natércia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

ensino, Prática de

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Escola ativa

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

escolar, Avaliação do rendimento

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

escolar, Censo

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

escolar, Fluxo

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

escolar, Rendimento

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

escolares, Estatísticas

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Escravidão

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Estatísticas demográficas

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Estatísticas escolares

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Fluxo escolar

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Formação de professores

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

fundamental, Ensino

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/

207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

História da educação brasileira

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Indicadores educacionais

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

matemática, Educação

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

pedagógica, Práxis

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Planejamento do currículo

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

política, Educação e

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Políticas educacionais

Toda criança aprendendo. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003. Seção: Cibec.

Políticas públicas

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série

do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Politização

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

popular, Educação

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Prática de ensino

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Práxis pedagógica

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

professores, Formação de

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Promoção automática

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

públicas, Políticas

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

público, Ensino

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Qualidade da educação

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Reforma do ensino (História)

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Rendimento escolar

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

rendimento escolar, Avaliação do

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

superior, Ensino

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Taxas de transição

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar

da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

transição, Taxas de

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/

207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

universitária, Autonomia

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Índice de autores

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR.; Amarílio. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H.; CARNOY, Martin. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/

207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

MARSHALL, Jeffery H.; CARNOY, Martin; GOVE, Amber K. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Índice de títulos

Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21.

BEISIEGEL, Celso de Rui. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Estatísticas sobre rendimento e características sociodemográficas no Brasil.

RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 158-182, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro, A.

PEREIRA, Gilson R. de M. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

pedagogia da escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira, A.

FERREIRA JR.; Amarílio; BITTAR, Marisa. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica.

KLEIN, Ruben. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Seção: Estatística.

Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.

LEITE, Dante Moreira. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Seção: Segunda Edição.

Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental.

RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003. Seção: Avaliação.

razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba, As.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935.

PAULILO, André Luiz. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

Toda criança aprendendo.

RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003. Seção: Cibec.

trocas e os desafios nas práticas de investigação, As.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. RBEP, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003. Seção: Estudos.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

“Segunda Edição” – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

“Avaliação” e “Estatística” – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

“Cibec” – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

Independentemente de seu formato, a RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições teóricas que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com o pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com

extensão máxima de 40 laudas (de 1.400 caracteres com espaço, cada lauda), ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, e de um resumo analítico, em português, cujo modelo se encontra na última página, para disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma

citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; 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.

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os *RAEs* são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos Reduc/Brasil, que resultará na publicação de *RAEs* ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que

está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Incluir bibliografia.

Agradecimentos

O volume de números 206/207/208 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não teria sido publicado sem a relevante contribuição dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Celso F. Favaretto
Universidade de São Paulo (USP)

Dagmar Zibas
Fundação Carlos Chagas (FCC)

Ilma P. A. Veiga
Universidade de Brasília (UnB)

Iria Brzezinski
Universidade de São Paulo

Eneida Simões da Fonseca
Universidade Católica de Goiás (UCG)

Marli André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Romualdo de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP)

Esta obra foi impressa em Brasília,
em outubro de 2004.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.