

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

161



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS 161

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

DIRETOR-GERAL

Manuel Marcos Maciel Formlga

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carlos Avancini Filho

DIRETORA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Maria Lafs Mousinho Guidi

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Silvia Maria Galliac Saavedra

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Ana Luiza Fleck Saibro

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Therezinha Félix Cardoso

REVISTA BRASILEIRA DE
**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS** 161

COMITÊ EDITORIAL

Amando Das Mendes
Carlos Benedito Martins
Fátma Cunha Ferreira Pinto
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Brito
Lauro Carlos Wittmann
Osmar Fávero
Silke Weber
Sofia Lerche Vieira
Walter Esteves Garcia (Editor)

SECRETARIA EDITORIAL

Therezinha Félix Cardoso (Secretária)
Cleusa Maria Alves

EDIÇÃO DE TEXTO

María Francisca Teresa F. Oliveira França
María Thereza Leandro Nogueira

REDAÇÃO

Cleusa Maria Alves

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

REVISÃO

Mônica Matthke Braga
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Irene Leite Maia

SERVIÇOS EDITORIAIS AUXILIARES

Gino Cavalcante Fantino

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábile Pierroti – Francês
Juscelino Matra de Oliveira – Espanhol
Therezinha Félix Cardoso – Inglês

PROJETO GRÁFICO

Darlan Rosa

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 a 1947. Trimestral 1948 a 1976. Suspensa abr. 1980-abr. 1983.

Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

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

ISSN 0034-7183

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<hr/>	
ESTUDOS	
El Impacto de la Crisis en el Sector Educativo: Situación Actual y Perspectivas Futuras	
Juan C. Tedesco	9
Evolução da Educação Pré-escolar no Brasil no Período de 1968 a 1986	
Alceu Ravanello Ferrari	55
Usos e Funções da Língua Escrita no Contexto Escolar	
Alina G. Spinillo e Antonio Roazzi	75
Avaliação Qualitativa IV – Sobre Educação Transformadora	
Pedro Demo	91
História da Educação Brasileira – o Problema de sua Periodização	
Maria Angela Vinagre de Almeida	112
<hr/>	
SEGUNDA EDIÇÃO	
Mais uma Vez Convocados (Manifesto ao Povo e ao Governo)	143
<hr/>	
DEBATES E PROPOSTAS	
A Gestão Educacional: Relação União/Estado/Município	165
<hr/>	
NOTAS DE PESQUISA	
Subsídios ao Pensamento e à Ação com vista a uma Nova Política para os Cursos de Formação de Professores ao Nível de 2º Grau	183
A Seletividade Escolar em suas Relações com o Modo de Produção Capitalista – um Estudo das Relações Sociais no Interior da Escola a partir da Avaliação	186
Da Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de Educação: Resgate de uma História	189
A Experiência na Escola e na Família: Coerência ou Contradição?	191
<hr/>	
RESENHAS CRÍTICAS	193
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	205
ÍNDICE DO VOLUME 68	209

APRESENTAÇÃO

A convicção de que os problemas educacionais da América Latina estão envoltos numa crise multidimensional, que assume características de permanência nos próximos anos, levou o Comitê Editorial do INEP, na linha de reestruturação que vem sendo efetuada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a adotar a decisão de publicar, em espanhol, trabalhos importantes de pesquisadores e estudiosos latino-americanos. Com esta medida, acreditamos, todos saem beneficiados: os hispano-americanos, que têm assim a oportunidade de ler estudos em seu próprio idioma, além de alargarem seu universo de informações, e os brasileiros, que certamente encontrarão elementos fundamentais para a compreensão da realidade que tanto nos aflige nesta virada de século.

Ao iniciar estas publicações em espanhol, a RBEP homenageia, na pessoa de Juan Carlos Tedesco, todos os educadores latino-americanos que buscam uma educação comprometida com os anseios de uma vida melhor para todos.

O EDITOR

El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras*

Juan C. Tedesco

Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC)

Este estudo está dividido em três grandes seções. Na primeira parte avalia-se o impacto da crise econômica e das recentes políticas de ajustamento sobre a educação formal nos países da América Latina. Para isso, utilizam-se os indicadores de matrícula e despesas educacionais, segundo a participação estatal e particular; além disso, avalia-se o impacto da crise sobre a qualidade do ensino, através de informações quantitativas e qualitativas. Na segunda parte são resumidos alguns postulados básicos das estratégias sócio-econômicas para sair da crise, tal como foram apresentadas por dois organismos intergovernamentais regionais. Na terceira, são definidas, para a área especificamente educacional, as principais opções que se delineiam para o futuro, do ponto de vista de uma estratégia de política educacional democrática.

Introducción

El análisis de la actual crisis que vive la región, asociado estrechamente a los debates sobre el problema de la deuda externa, se orienta fundamentalmente a través de esquemas economicistas. La recesión, la contracción en los ingresos, el aumento de los índices de subempleo y desempleo y la discusión sobre las alternativas alrededor de cómo pagar o no pagar la deuda, son los temas más recurrentes en la literatura producida en estos años.¹

* El autor es responsable de la selección y la presentación de los hechos contenidos en este artículo, así como de las opiniones expresadas en el mismo, las que no son, necesariamente, las de la Unesco y no comprometen a la organización.

¹ Un balance de los enfoques utilizados en el análisis de la crisis y sus principales carencias puede verse en: BITAR, Sergio. El pensamiento económico latinoamericano ante la crisis económica. In: EURAL. **Crisis y regulación estatal**: dilemas de política en América Latina y Europa. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1986.

La sociedad y la política, en cambio, han estado relativamente ausentes. En este sentido, existe un consenso generalizado acerca de la hipótesis según la cual el mayor costo del ajuste lo estarían pagando los sectores más pobres. Sin embargo, también se admite que lo novedoso del impacto de la crisis es la magnitud que ha tenido el deterioro de las condiciones de vida de algunas capas de los sectores medios y populares que habían conseguido el acceso a niveles relativamente aceptables de participación en los ingresos y el consumo. El análisis de estos aspectos del problema, además de enfrentar serias limitaciones de información confiable, no suele otorgar un énfasis suficiente al complejo proceso político-social a través del cual se definen los ajustes en cada contexto político determinado. No resulta ninguna novedad, por ejemplo, sostener que, en el marco de regímenes democráticos como los que actualmente homogeneizan la situación política de la región, existe un espacio relativamente amplio para la expresión de demandas por parte de los diferentes sectores sociales. Si bien estos mecanismos son muy imperfectos y la re-definición de las alianzas y acuerdos entre sectores es, en estos momentos, fluida y cambiante, lo cierto es que no puede postularse la existencia de un determinismo lineal entre la situación económica y sus consecuencias sociales.

El análisis del comportamiento de cada uno de los actores sociales (empresarios, sindicatos, Estado, etc.), de sus acuerdos y de sus enfrentamientos, de los cambios de posición y de la rearticulación de fuerzas sociales, etc., es necesario no sólo para entender la situación actual, sino también **las exigencias sociales y políticas** de las estrategias que se definan para el futuro.

Por otra parte, el impacto social de la crisis también debe ser analizado tomando en cuenta que **antes de la crisis** y como consecuencia de la aplicación de políticas monetaristas y neo-liberales, se produjo una serie de fenómenos en términos de disminución del gasto fiscal, privatización de actividades tradicionalmente a cargo del Estado, desindustrialización, etc., cuyas consecuencias fueron, en ciertos casos, más intensas que las producidas por las políticas post-crisis. En este sentido, obviamente, se destaca el caso de aquellos países de la región donde la crisis fue concomitante con el proceso político de transición a formas democráticas de gobierno que dieron lugar a lo que algunos autores denominan "pacto democrático liberal-popular"².

El análisis específico del impacto de la crisis en el sector educativo permite apreciar estos aspectos de una manera particular. Por un lado, es preciso recordar que la evolución educativa de la región se caracterizó por un conjunto de desequilibrios anteriores a la crisis: la polarización de la estructura educa-

² Véase PEREIRA, Luiz Bresser. Estado regulador y pacto democrático en América Latina. In: EURLAL. Crisis y regulación estatal, op. cit.

cional de muchos países de la región, donde coexisten altos porcentajes de excluidos junto a altos porcentajes de individuos que llegan a la cúpula del sistema; la creciente diferenciación interna de la oferta educativa; la escasa capacidad para definir modelos curriculares y organizativos apropiados a las condiciones de heterogeneidad cultural de los países de la región; la disociación reciente entre cultura escolar y cultura social, que produce un empobrecimiento de ambas; la ineficiencia y rigidez administrativa, etc.³.

Por el otro, las actuales condiciones de escasez de recursos y el significativo cambio que se está produciendo en el campo de los conocimientos y de su papel en todos los órdenes de la vida social conforman un escenario diferente al vigente en las últimas décadas y en el cual los distintos actores todavía no han logrado definir con claridad sus estrategias y sus intereses.

Sobre estas bases, este trabajo intenta presentar tres tipos de reflexiones ordenadas en capítulos sucesivos. En el primero, se intenta evaluar el impacto en la educación de las recientes políticas de ajuste, a través de algunos indicadores cuantitativos: matrícula, esfuerzo estatal y privado, gasto educativo, etc. En el segundo, se resumen los enunciados básicos de las estrategias socioeconómicas futuras para enfrentar y salir de la crisis. En el tercero, por fin, se intentan definir – dentro del área específica de la educación – las principales opciones que se presentan para el futuro.

La crisis y su impacto en la educación

La Evolución de la Matrícula

Desde el punto de vista de la cobertura del sistema, en los últimos años se aprecian fenómenos de “inercia” en aquellos segmentos ya muy expandidos (la escolaridad primaria fundamentalmente) y cambios significativos en los segmentos de reciente creación o expansión: la pre-escolaridad y la enseñanza superior.

Con respecto a la pre-escolaridad, es indudable que su expansión constituye una de las transformaciones educativas más importantes de los últimos años. Aunque la cobertura total sigue siendo baja, las tasas de crecimiento son significativas y se han mantenido después de 1980. Según las informaciones

³ La literatura sobre estos temas es muy amplia y difundida. Una visión global, desde una perspectiva socioeducativa, Proyecto Educación y Desarrollo en América Latina y el Caribe. Informes finales, tomos I, II, III y IV. También el número 21 de la Revista de la CEPAL, 1984.

disponibles (Cuadro 1), la matrícula en la enseñanza preescolar aumentó de 2,8 millones en 1975 a 6,8 millones en 1983, lo cual representa una tasa media de crecimiento anual de 11,9%. En términos comparativos, esta tasa supera la tasa de crecimiento de los países en desarrollo (9,8%) y es considerablemente mayor que la registrada en los países desarrollados (1,5%). Con respecto a la población de 3-5 años de edad, mientras la matrícula de 1975 sólo representaba el 9,6% de la población, en 1983 había aumentado al 22%.

Cuadro 1—Matrícula preescolar en América Latina y el Caribe—1975-1983

	1975	1980	1982	1983
Matrícula (000's)	2.761	4.740	6.186	6.796
Índice (1975 = 100)	100	172	224	246

UENTE: Unesco

Las cifras globales ocultan, obviamente, importantes diferencias entre los países.

Al respecto, los datos del Cuadro 2 permiten apreciar que si bien el crecimiento fue general, en algunos países se registraron esfuerzos singularmente intensos. Ese parece ser el caso de Bolivia, Brasil, Colombia, México, Ecuador, Nicaragua⁴ y Venezuela. Dicho esfuerzo, con la probable excepción de Ecuador, ha estado asociado con un **fuerte aumento de la responsabilidad pública en la extensión del servicio**. Entre los países donde el crecimiento no ha sido tan intenso y el Estado ha disminuido significativamente su participación, se destacan los casos de Chile y El Salvador.

⁴ En el caso de Nicaragua, es importante recordar que, además de existir una fuerte voluntad política para expandir los servicios educativos, se modificó la edad de ingreso a la educación preescolar de 5 a 3 años de edad.

Cuadro 2 – Porcentaje de la matrícula preescolar en función de la población de 5 años y porcentaje de la matrícula en las instituciones privadas

País	% en función de la población de 5 años			% en las instituciones privadas			(Año)
	1975	1980	UAD	1975	1980	UAD	
Argentina	72	...	99	30	...	32	(1984)
Barbados	62	77	69	7	20	19	(1982)
Bolivia	27	53	70	11	...	11	(1984)
Brasil	20	43	63	49	46	37	(1983)
Colombia	14	33	36	70	...	62	(1984)
Costa Rica	28	40	45	11	13	11	(1984)
Cuba	55	61	76	0	0	0	(1984)
Chile	52	72	86	21	20	43	(1985)
Ecuador	11	21	31	35	43	44	(1983)
El Salvador	32	32	37	13	20	25	(1983)
Guatemala	16	22	25	36	38	44	(1984)
Honduras	15	27	32	16	16	15	(1984)
Jamaica	201	208	223	...	18	15	(1983)
México	27	48	96	8	11	7	(1984)
Nicaragua	11	33	59	67	43	29	(1984)
Panamá	23	33	80	40	34	30	(1984)
Perú	38	46	55	27	27	29	(1982)
República Dominicana	15	16	27	...	87	60	(1983)
Suriname	141	...	212	59	...	54	(1984)
Trinidad y Tobago	...	7	7	...	...	...	(1984)
Uruguay	81	77	100	32	25	23	(1983)
Venezuela	59	101	127	21	17	15	(1984)

FUENTE: Unesco.

Con respecto a la enseñanza primaria, la situación, es relativamente más estable. Por un lado, se aprecia que el incremento de la cobertura se ha mantenido, aunque los ritmos de crecimiento disminuyen progresivamente, ya sea por el alto nivel alcanzado en la mayoría de los países como por el descenso en las tasas de crecimiento demográfico. De acuerdo a las informaciones disponibles,

la tasa de promedio de crecimiento anual de la matrícula de la enseñanza primaria fue de 3,6% entre 1970/75, de 2,9% entre 1975/80 y de 1,9% entre 1980/85.

Por otro lado, no se aprecian variaciones significativas en cuanto a la participación pública y privada. Los datos del Cuadro 3 muestran una relativa estabilidad en este aspecto, salvo para los casos de Chile y Haití, donde el rol del sector privado crece significativamente, y el de Suriname donde, al contrario, se aprecia una fuerte disminución. Parece obvio, en este sentido, que el rasgo central del comportamiento de la enseñanza primaria ha sido la permanencia de sus características principales; allí donde se produjeron cambios significativos, parecerían estar asociados más a decisiones políticas que a derivaciones de la situación de crisis financiera.

Cuadro 3 - Porcentaje de matrícula privada en la enseñanza primaria

País	Porcentaje de matrícula en escuelas privadas				
	1975	1980	1983	1984	1985
Antigua y Barbuda	31	...	31	...	...
Argentina	17	...	...	19	19
Barbados	...	9	9	9	...
Bolivia	9	...	8	8	...
Brasil	13	13	13	...	...
Colombia	15	15	14	14	14
Costa Rica	4	3	3	3	...
Chile	18	20	27	29	...
Ecuador	17	16	16	...	...
El Salvador	6	7	8	...	...
Guatemala	14	14	14	13	...
Haití	43	57	58	...	...
Honduras	5	5	...	5	5
Jamaica	5	4	...	...	...
México	6	5	5	5	...
Nicaragua	13	12	13	...	...
Panamá	5	6	7	7	...
Perú	13	13	...	...	14
República Dominicana	12	12	13	...	...
San Cristóbal y Nieves	...	...	15	12	...
Suriname	65	...	...	55	...
Uruguay	17	16	15	...	...
Venezuela	11	11	12	...	...
Islas Vírgenes Británicas	9	9	11	...	...

FUENTE: Unesco.

Sin embargo, hace ya mucho tiempo que los diagnósticos sobre la enseñanza primaria en la región insisten en señalar que los problemas no se ubican tanto en la cobertura sino en el rendimiento interno. Al respecto, los datos disponibles confirman que, en los últimos años, la situación tendió a agravarse.

De acuerdo a estimaciones de la Unesco, el número de repitentes constituía en 1983 el 14,5% de la matrícula total en las escuelas primarias de la región en su conjunto. Este porcentaje había sido del 14,4% en 1980 y del 12,1% en 1975. Tal como lo demuestra el cuadro siguiente, la disminución en el porcentaje de repitentes que se produjo entre 1970 y 1975 prácticamente se detuvo en el período siguiente. En 1983, el número de repitentes ascendió a 8,5 millones, en comparación con 5,6 millones en 1970. De acuerdo a las estimaciones de un estudio reciente, en 1980, América Latina y el Caribe era la región con mayor proporción de repitentes en la escuela primaria, seguida por África (14%), Asia y Oceanía (9,1%) y Europa (2,5%).⁵

Cuadro 4 – Evolución del número (en miles) y del porcentaje de repitentes en América Latina y el Caribe

1970		1975		1980		1983	
Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
5.579	15,2	5.793	12,1	7.986	14,4	8.545	14,5

FUENTE: Unesco

Los fenómenos de repitición y deserción prematura se concentran en los sectores de más bajos ingresos y, muy particularmente, en las áreas rurales. El Cuadro 5, elaborado sobre la base de los censos de población de 1970 y 1980 permite apreciar las diferencias en el perfil de escolaridad de los jóvenes de 15 años de cuatro países de la región, según su localización geográfica.

En la primera columna del cuadro, que refleja las magnitudes de la exclusión del sistema (desertores en situación de analfabetismo e individuos que por su edad ya están en condiciones de abandonar el sistema sin haber obtenido ninguna instrucción), se aprecia con claridad que el fenómeno es casi exclusivamente rural. A la inversa, en la cuarta columna del cuadro, que refleja la situación más cercana a la normal, la situación se invierte.

⁵ UNESCO. Evolución mundial de la pérdida escolar en la enseñanza de primer grado entre 1970 y 1980. Paris, Oficina de Estadística, 1984.

Cuadro 5 – Distribución porcentual de la población de 15 años según nivel educativo y asistencia escolar, para cuatro países de la región. * Años 1970 y 1980

PAÍS	Año	NO ASISTEN con menos de 4to. grado y ASISTEN sin Instrucción			NO ASISTEN con 4to. grado y más.			ASISTEN con 1 a 3 grados alcanzados.			ASISTEN con 4to. grado y más.		
		TOTAL	Urbano	Rural	TOTAL	Urbano	Rural	TOTAL	Urbano	Rural	TOTAL	Urbano	Rural
BRASIL	1970	40,1	19,8	64,7	14,1	15,8	12,0	13,9	13,3	14,6	32,0	51,2	8,7
	1980	28,2	17,0	52,4	17,9	17,0	19,9	11,7	10,8	13,7	42,2	55,2	14,0
CHILE	1970	8,5	5,0	20,0	17,8	14,1	30,1	5,2	3,6	10,5	68,5	77,3	39,4
	1980	2,4	1,5	6,1	13,4	9,8	28,0	1,3	0,8	3,6	82,9	87,9	62,4
ECUADOR	1974	23,6	11,6	39,5	27,3	23,4	32,4	6,2	5,0	7,8	42,9	60,0	20,3
	1982	9,0	4,0	14,3	21,4	13,8	29,4	6,8	4,5	9,1	62,8	77,6	47,2
PANAMA	1970	16,6	4,4	29,5	28,0	18,8	37,6	4,6	2,6	6,7	50,8	74,2	26,2
	1980	6,8	2,5	11,0	26,6	13,7	39,2	2,0	1,2	2,8	64,6	82,7	47,0

* No está considerada la población que no declaró nivel educativo y/o asistencia escolar.

FUENTE: Las cifras que sirvieron de base para el cálculo de estos porcentajes tuvieron como fuente a OMUECE 70 y, para 1980, a cifras facilitadas por la División de Desarrollo Social de CEPAL.

Si bien los datos del cuadro corresponden a 1980, no existe ningún elemento de juicio que permita suponer que esta situación haya sufrido modificaciones de importancia en estos cinco años.

Con respecto a la repetición, la Unesco ha podido establecer, a partir de publicaciones nacionales de 9 países, que los índices de repetición son notoriamente más elevados en las escuelas rurales que en las urbanas, en todos los países considerados. Las diferencias son particularmente importantes en Ecuador, Guatemala, Haití, Paraguay y Venezuela (Cuadro 6).

Cuadro 6 – Porcentaje de repitientes según área rural y urbana

País	Año	Matrícula rural (%)	Porcentaje de repitientes		
			Escuelas rurales	Escuelas urbanas	Total
Costa Rica	1981	61	8,5	5,8	7,4
Ecuador	1980	51	12,1	7,0	9,7
El Salvador	1978	42	9,6	6,6	7,7
Guatemala	1984	56	18,8	12,3	15,9
Haití	1980	54	20,5	14,5	17,8
México	1980	38	12,6	7,9	9,8
Paraguay	1978	60	16,8	10,2	14,1
Uruguay	1983	13	16,1	11,0	12,0
Venezuela*	1978	19	20,2	12,8	14,2

* Se refiere al porcentaje de reprobados al final del año escolar.

FUENTE: Unesco.

De acuerdo a las mismas estimaciones, los índices de repetición son más elevados en los primeros grados, salvo en los países del Caribe anglófono donde también se aprecian incrementos importantes de la repetición en el último grado del ciclo primario.

El fracaso escolar, concentrado en los sectores populares y en los primeros grados de la escuela primaria (o sea, estrechamente vinculado al aprendizaje de la lecto-escritura), no es patrimonio exclusivo de América Latina ni ha sido originado en la actual crisis económica. Sin embargo, las magnitudes que adquiere en la región y las evidencias según las cuales dichas magnitudes están aumentando indican, en primer lugar que el fenómeno no es meramente pedagógico⁶ y, en segundo lugar, que la crisis estaría provocando un marcado deterioro en los factores que actúan sobre la performance educativa de los niños provenientes de los sectores populares y sobre las características de la oferta escolar vinculadas con dicha performance. Dicho en otros términos, **los efectos de la crisis sobre la escuela primaria no se aprecian – al menos por ahora – en un retroceso a nivel de la cobertura y el acceso sino en los niveles de rendimiento de la actividad escolar.**

El análisis de la evolución de la matrícula en la enseñanza media y superior ofrece una serie de aspectos interesantes. En términos generales, es posible sostener que el ritmo de expansión de estos niveles del sistema fue muy intenso hasta 1980; a partir de esa fecha comenzó a detenerse y, en algunos casos, a retroceder. Dentro de este marco general, sin embargo, existen situaciones diferentes. En las gráficas 1, 2 y 3, elaboradas en base a la información sobre porcentajes de estudiantes de nivel postsecundario por cada 100.000 habitantes, se puede apreciar la existencia de tres tipos principales de situaciones nacionales:

- i) En primer lugar, encontramos el caso de los países del cono sur donde se produjeron situaciones de estancamiento o retroceso significativo en la participación de la población estudiantil entre 1975 y 1980, que se revierte a partir de esa fecha. La explicación de este comportamiento no parece estar asociada a la crisis financiera sino a factores políticos vinculados a la vigencia y concepción con la cual los regímenes autoritarios encaron su acción educativa durante un prolongado período de tiempo. (Gráfica 1)

⁶ En algunos trabajos anteriores se intentó sistematizar el conjunto de los factores presentes en la producción del fracaso escolar, mostrando la complejidad del problema y la peculiaridad de la situación educativa de los sectores marginales, sea urbanos o rurales. Véase TEDESCO, J.C. Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (21):131-44, dic. 1983, y PARRA, R. et alii. *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

-
- ii) En segundo lugar, encontramos el caso de un amplio conjunto de países donde la situación parece corresponder con las predicciones acerca del impacto negativo de la crisis financiera: aumento regular hasta 1980 aproximadamente y descenso posterior. (Gráfica 2)
- iii) El tercer caso, formado por Colombia, Cuba, El Salvador, México y República Dominicana, muestra una tendencia expansiva constante durante el período. En este caso, las explicaciones difieren según los países. En Colombia es probable que hayan influido los factores estructurales vinculados al relativamente bajo endeudamiento externo y el alto compromiso político del gobierno de Betancourt simbolizado en la consigna de "universidad para todos". En México, en cambio, parecería que la tendencia expansiva ha continuado hasta una fecha reciente, pero existen evidencias acerca del agotamiento de este proceso o, al menos, de la intención política de detenerlo.⁷ Cuba tiene una dinámica propia, al margen de las circunstancias socioeconómicas del resto de la región y los casos de El Salvador y República Dominicana deberían ser analizados con especificidad. (Gráfica 3)

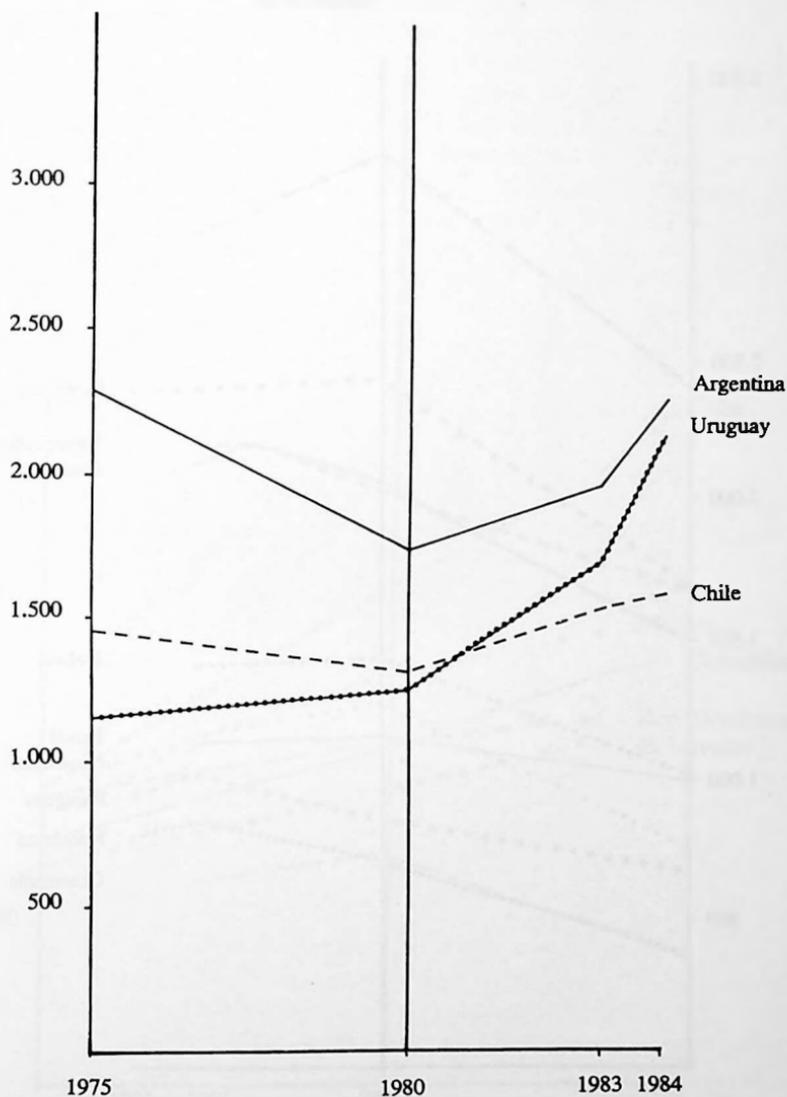
El Cuadro 7 presenta numericamente el resumen de las situaciones expuestas.

Estas diferentes tendencias en cuanto al comportamiento de la matrícula estuvieron acompañadas por cambios importantes desde el punto de vista del rol del Estado y del sector privado en este ámbito.⁸

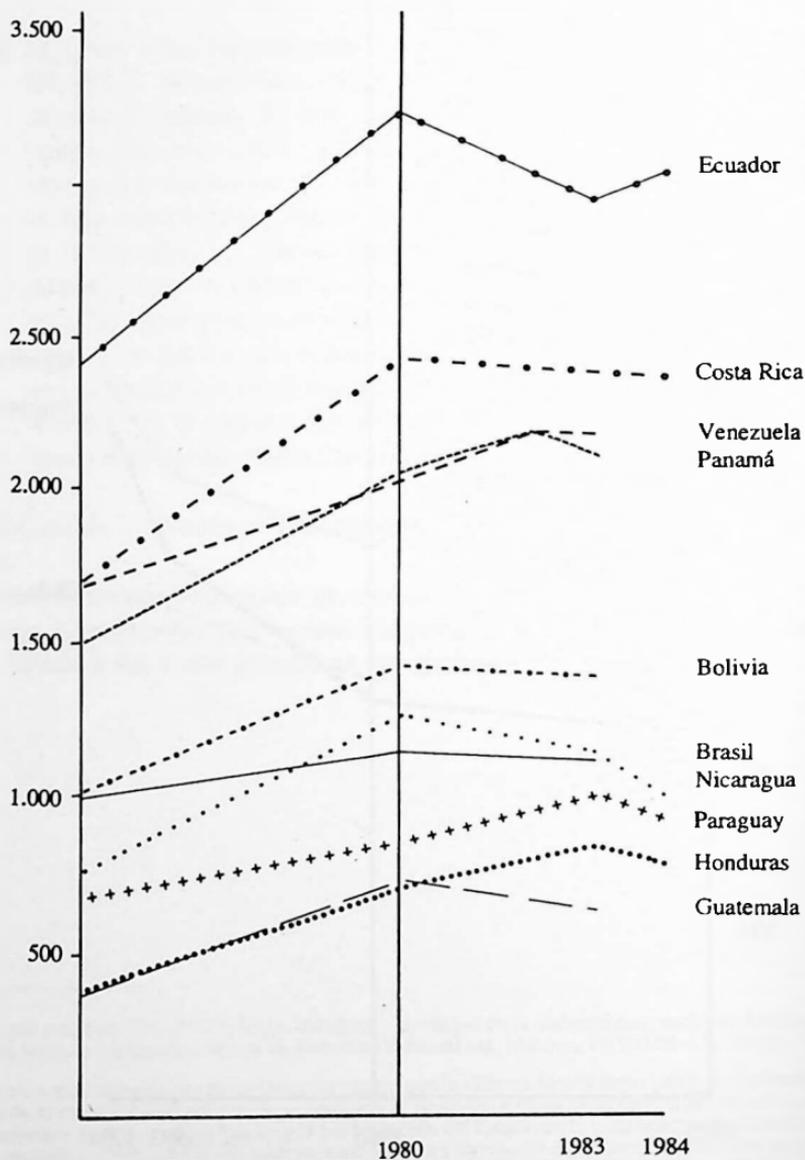
⁷ Véase, por ejemplo, CARPIZO, Jorge. fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 15(2):105-18, 2. trim. 1985.

⁸ Al respecto, sin embargo, es preciso tener en cuenta que la diferenciación entre público y privado en el ámbito de la educación superior es muy compleja y, en algunos casos, es meramente formal. Los subsidios estatales suelen ser muy fuertes y la participación del Estado en la vida interna de dichas instituciones también. Véase LEVY, D. Universidad privada y universidad pública: definiciones metodológicas y estudios de casos. In: LAVADOS M., I. *Universidad contemporánea; antecedentes y experiencias internacionales*. Santiago, C.P.U., 1980.

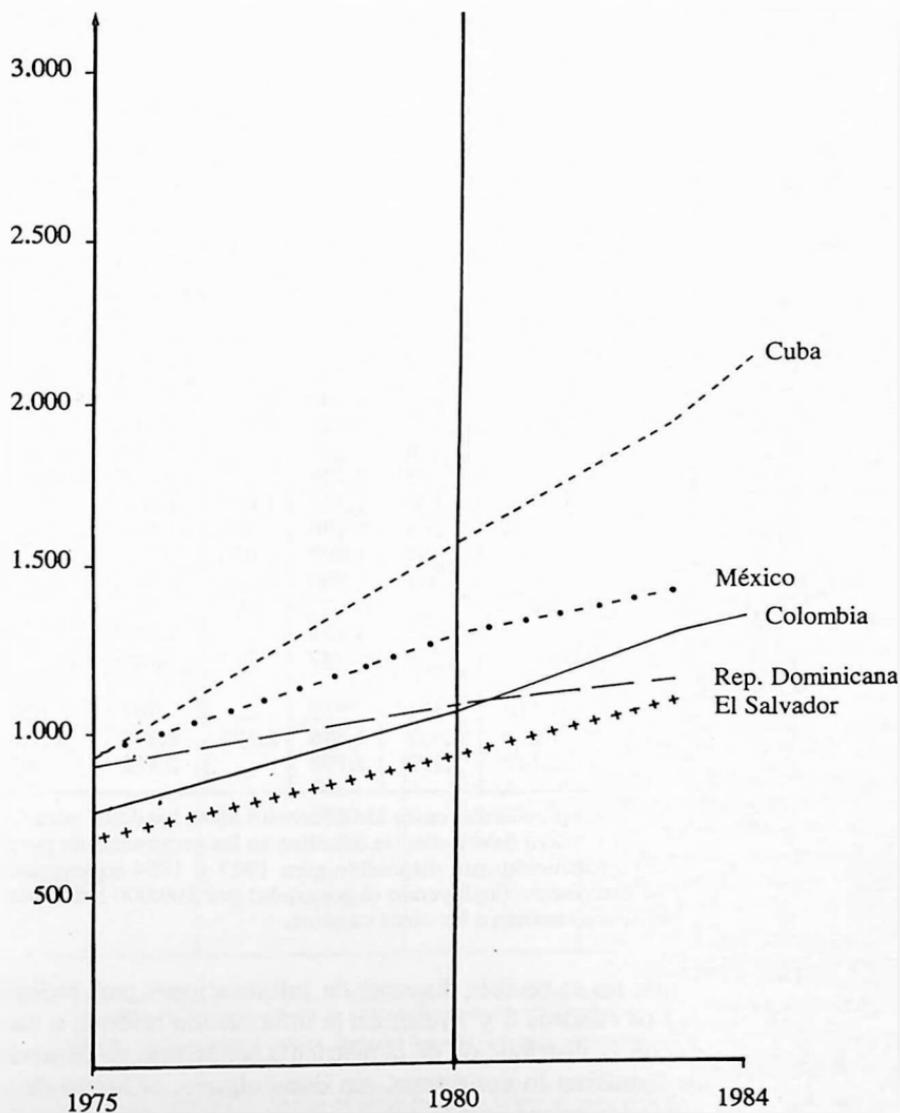
Gráfica 1 - Educación superior: número de estudiantes por 100.000 habitantes (situación i)



Gráfica 2 - Educación superior: número de estudiantes por 100.000 habitantes (situación ii)



Gráfica 3 – Educación superior: número de estudiantes por 100.000 habitantes (situación iii)



Cuadro 7 - Enseñanza de tercer grado: número de estudiantes por 100.000 habitantes

País	Años						Por sexo para el último año indicado	
	1975	1980	1981	1982	1983	1984	M	F
Argentina	2.291	1.741	1.840	1.890	1.962	2.253	2.121	2.383
Barbados	938	1.620	1.962	1.979	2.028	2.065	2.213	1.931
Bolivia	1.019	1.436	1.432	1.429	1.408	...	1.957	875
Brasil	1.009	1.162	1.144	1.132	1.140	...	1.141	1.140
Colombia	760	1.053	1.205	1.245	1.293	1.348	1.397	1.299
Costa Rica	1.691	2.440	2.518	2.454	2.389	2.381	2.626	2.130
Cuba	886	1.559	1.682	1.751	1.939	2.123	1.929	2.324
Chile	1.448	1.308	1.325	1.374	1.526	1.570	1.828	1.317
Ecuador	2.419	3.252	3.084	2.922	2.981	3.047	3.680	2.408
El Salvador	683	...	...	923	1.095	...	1.244	940
Guatemala	380	736	701	647	637	...	955	312
Guyana	365	285	311	227	230	...	239	221
Haití	56	80	101	87	100	...	135	67
Honduras	385	700	802	842	843	798	917	678
Jamaica	470	644	656	668	659	...	755	565
México	934	1.294	1.354	1.382	1.425	...	1.822	1.028
Nicaragua	759	1.273	1.186	1.108	1.162	1.002	1.050	954
Panamá	1.504	2.063	2.118	2.201	2.130	...	1.728	2.549
Paraguay	681	850	881	897	1.007	929	...	...
Perú	1.290	1.771	1.891	2.001	1.950	...	2.491	1.402
República Dominicana	900	1.080	1.105	1.132	1.155	...	1.281	1.026
Suriname	413	659	685	711	747	783	769	796
Trinidad y Tobago	490	516	516	521	513	...	587	439
Uruguay	1.153	1.248	1.252	1.633	1.686	2.129	1.935	2.316
Venezuela	1.686	2.044	2.142	2.199	2.190	...	2.372	2.003

Nota: A fin de mantener la comparabilidad entre los diferentes años, los datos para Cuba no toman en cuenta el número de estudiantes inscritos en los programas de posgrado, puesto que esta información está disponible para 1983 y 1984 solamente. En 1984, el número de estudiantes (incluyendo el posgrado) por 100.000 habitantes es 2.727. Esta nota se aplica también a los otros cuadros.

Lamentablemente, no es posible disponer de informaciones para todos los países de la región. Los cuadros 8 y 9 resumen la información referida a varios países de la región, con la distribución de la matrícula según tipo de dependencia. El aspecto más llamativo lo constituye, sin duda alguna, el hecho de que prácticamente en todos los países para la enseñanza media y en Argentina, Bra-

sil y Colombia, para la enseñanza superior, a partir de 1980 se invierten las tendencias dominantes y el Estado aumenta su participación en la absorción de la matrícula. Incluso en el caso de los tres países donde continúa vigente la disminución del rol estatal en la enseñanza superior, es preciso considerar que en dos de ellos el punto de partida de este descenso es significativamente alto: México y Venezuela tienen concentrados en manos del Estado entre el 80% y el 85% de la matrícula y las cifras absolutas revelan que – aun con disminución en términos porcentuales – la cantidad de estudiantes incorporados a las instituciones estatales es superior a los incorporados a los establecimientos privados.

Cuadro 8 – Distribución porcentual de la matrícula de enseñanza media, según dependencia administrativa – Años 1975, 1980, 1983

PAIS	Año	OFICIAL	PRIVADA	TOTAL
ARGENTINA	1975	69,0	31,0	100,0
	1979	69,1	30,9	100,0
	1985	70,7	29,3	100,0
BRASIL	1975	54,7	45,3	100,0
	1980	53,5	46,5	100,0
	1982	59,0	41,0	100,0
COLOMBIA	1975	51,8	48,2	100,0
	1980	57,1	42,9	100,0
	1983	58,8	41,2	100,0
CHILE	1975	84,2	15,8	100,0
	1980	77,6	22,4	100,0
	1985	62,2	37,8	100,0
MEXICO	1974	71,1	28,9	100,0
	1981	80,2	19,8	100,0
	1982	82,2	17,8	100,0
PERU	1975	84,0	16,0	100,0
	1980	86,1	13,9	100,0
	1985	86,4	13,6	100,0
VENEZUELA	1975	82,8	17,2	100,0
	1980	80,2	19,8	100,0
	1983	81,6	18,4	100,0

FUENTES:

Argentina – Ministério de Educação e Cultura. **Estadísticas de la educación**. 1975, 1979
 – Ministério de Educação e Justiça. **Estadísticas de la educación**. Año 1985.

Brasil – Ministério da Educação e Cultura. **Retrato Brasil**, educação-cultura-desporto. 1970-1990.
 Vol. 1: Estatísticas básicas.

Colombia – Ministério de Educação Nacional. **Estadísticas e indicadores básicos del sector educativo en Colombia 1973-1977**. Niveles de básica primaria y básica secundaria-méda vocacional.
 – Ministério de Educação Nacional. **Estadísticas de la educación 1970-1973**.

Cuadro 9 – Distribución porcentual de la matrícula de enseñanza superior, según dependencia administrativa – Años 1975, 1980, 1983

PAIS	Año	Total Educación Superior		Universitaria		No Universitaria	
		OFICIAL	PRIVADA	OFICIAL	PRIVADA	OFICIAL	PRIVADA
ARGENTINA	1975	87,8	12,2	89,6	10,4	71,1	28,9
	1979	78,3	21,7	80,9	19,1	66,8	33,2
	1985	83,9	16,1	88,5	11,5	67,0	33,0
BRASIL	1977	35,3	64,7	62,6	37,4	15,0	85,0
	1980	35,7	64,3	61,9	38,1	12,2	87,8
	1983	41,3	58,7	65,7	34,3	17,9	82,1
COLOMBIA	1975	48,9	51,1	48,3	51,7	59,6	40,4
	1980	37,1	62,9	38,6	61,4	29,0	71,0
	1984	39,1	60,9	45,4	54,6	22,7	77,3
MEXICO	1974	83,0	17,0	87,5	12,5	60,4	39,6
	1982	82,6	17,4	85,7	14,3	61,2	38,8
PERU	1975	70,2	29,8	71,7	28,3	63,8	36,2
	1980	71,9	28,1	74,4	25,6	61,8	38,2
	1985	67,9	32,1	67,7	32,3	68,7	31,3
VENEZUELA	1975	90,1	9,9	89,6	10,4	92,9	7,1
	1980	88,4	11,6	91,1	8,9	78,0	22,0
	1983	83,3	16,7	86,2	13,8	75,7	24,3

FUENTES:

- Argentina** – Ministerio de Educación. Estadísticas de la educación; 1975. 1979.
– Ministerio de Educación y Justicia. Estadísticas de la educación; 1985.
- Brasil** – OREALC/ESTADÍSTICAS/20. Análisis cuantitativo del sistema de educación de Brasil. Junio 1980.
– Ministerio da Educação e Cultura. Sinopse estatística do ensino superior; 1978/1979/1980, 1981/1982/1983.
- Colombia** – ICFES. Historia estadística de la educación superior colombiana; 1960-1977.
– ICFES. Estadísticas de la educación superior; 1980. Informe Final 1984.
- México** – Secretaría de Educación Pública. Estadística básica del sistema educativo nacional; 1974-1975.
– Secretaría de Educación Pública. Compendio estadístico por entidad federativa.
- Perú** – Ministerio de Educación. La educación en el Perú; cifras y gráficas 1969-1978.
– Ministerio de Educación. Estadísticas de la educación; 1980.
– Ministerio de Educación. Informe nacional sobre avances y logros alcanzados en el marco del Proyecto Principal. 1982-1985.
- Venezuela** – Ministerio de Educación. Memoria y cuenta que el Ministro de Educación presenta al Congreso en sus sesiones de 1981. 1985.

En síntesis, tres fenómenos se destacan como los más importantes saldos del último decenio educativo:

1. la expansión de la pre-escolaridad, con fuerte participación del Estado;
2. el incremento en los índices de fracaso escolar en la escuela básica;
3. la diversidad de situaciones en relación a la expansión de los niveles superiores del sistema, donde se destaca el estancamiento o retroceso en la mayor parte de los países y la expansión en otros. En todos ellos, sin embargo, el rol del Estado tiende a aumentar.

¿ Cómo interpretar estos fenómenos en el marco de la crisis?

Las respuestas parecen orientarse fundamentalmente en dos sentidos. Con respecto a los sectores de menores ingresos, parece evidente que la crisis está asociada con la interrupción de su incorporación a los niveles educativos medio y superior y con el deterioro considerable de sus posibilidades de aprovechamiento de las oportunidades de estudio más elementales. Con respecto a los sectores medios, el impacto de la crisis revela una variedad más compleja de fenómenos. Por un lado, parece evidente que se estaría produciendo una modificación en el comportamiento de las demandas de estos sectores hacia el Estado y en la permeabilidad de éste para satisfacerlas. El ciclo preescolar y la enseñanza media y superior son, como se sabe, ciclos ocupados por los estratos sociales medios.⁹

La expansión de la cobertura y el incremento de la responsabilidad del Estado, en consecuencia, estarían satisfaciendo demandas de aquellas capas de los sectores medios que no tienen o han perdido capacidad para asumir privadamente los costos de este servicio.

Lamentablemente, las informaciones disponibles no permiten avanzar demasiado en el análisis de estos fenómenos. Sin embargo, y a título de hipótesis de trabajo que deberían ser exploradas a través de estudios empíricos más específicos, podría sostenerse que el aumento de la responsabilidad del Estado en los servicios educativos dirigidos a las capas medias estaría asociado también a un proceso de intensificación de la diferenciación interna de los servicios edu-

⁹ Esta información, reiteradamente probada para el caso de la enseñanza media superior, debería ser investigada con mayor profundidad para el caso del preescolar. Al respecto, si bien la información es fragmentaria y poco sistemática, las escasas evidencias disponibles confirman que la preescolaridad es un fenómeno predominante o exclusivamente urbano y, desde el punto de vista social, su difusión sigue la lógica tradicional de la expansión educativa: primero incorpora a los sectores sociales medios y altos y, cuando ese proceso se agota, comienza la incorporación de los sectores populares. Estas mismas evidencias ponen la manifiesto que buena parte de las acciones destinadas a expandir la pre-escolaridad en los sectores populares - marginales urbanos o rurales - corresponden a iniciativas de cooperación internacional. En este sentido, la continuación de estas acciones se caracteriza por su vulnerabilidad y por las escasas posibilidades de expansión. Dichas evidencias se basan en los informes nacionales elaborados en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

cativos: los servicios del Estado estarían asumiendo características cada vez más masivas mientras los servicios privados serían cada vez más elitistas.

Por último, y a pesar de estas hipótesis generales enunciadas en los párrafos anteriores, es preciso no olvidar que los indicadores presentados muestran en realidad una variedad significativa de situaciones, que revela la existencia de distintas dinámicas, distintas correlaciones de fuerzas sociales y distintas estrategias para encarar los problemas que plantea la crisis, tanto por parte del Estado como por parte de los diferentes actores sociales. Esta variedad de situaciones se pone de manifiesto aún más claramente cuando se analiza el problema de los recursos financieros destinados a la educación, que se intentará en el punto siguiente.

El Gasto Educativo

El análisis del gasto educativo no puede ser efectuado al margen del análisis del gasto público en general. En este sentido, el primer aspecto que debe ser considerado se refiere al relativamente bajo nivel que el gasto público en general ha alcanzado en los países de América Latina. Este aspecto del problema ha sido señalado en algunos estudios recientes, donde se compara la importancia del rol del Estado en el fortalecimiento de la democracia en los países capitalistas desarrollados y su eventual rol en procesos similares en América Latina.¹⁰ Mientras en los países europeos más desarrollados los gastos públicos representan entre el 40% y el 50% del PIB, en América Latina dichos porcentajes se ubican apenas entre 10% y el 30%.

La crisis financiera parece estar asociada, en este sentido, con dos aspectos importantes. Por un lado, muchos análisis sobre el tema de la deuda han señalado que buena parte de ella se ha "estatizado" y, en esa medida, un porcentaje del gasto público está afectado al pago de la deuda.

Por el otro, parecería que la tendencia histórica hacia el incremento del gasto público como porcentaje del PIB se ha detenido en algunos países y ha comenzado a retroceder (Cuadro 10).

¹⁰ Véase, por ejemplo, LAGOS, Ricardo. Crisis, ocaso neoliberal y el rol del Estado. *Revista de Economía Política* (5), ene./jun. 1984, y BORON, Atílio A. Democracia y reforma social en América Latina: reflexiones a propósito de la experiencia europea. In: EURAL. *Crisis y regulación estatal*, op. cit.

Cuadro 10 – Gastos de Consumo del Gobierno General más Inversión Bruta Fija Pública, en por ciento del PIB (p.m.), para siete países de la región – Años 1975, 1980, 1984

(Millones de dólares a precios de 1980)

PAIS	Años	A PIB Total p.m	B Gastos Consumo Gov. General más Inv. B.F. Pública	B en % de A
EL SALVADOR	1975	3.420,7	599,4	17,5
	1980	3.566,6	753,2	21,1
	1984	3.144,0	651,2	20,7
GUATEMALA	1975	5.952,1	607,6	10,2
	1980	7.879,4	1.095,3	13,9
	1984	7.492,5	882,8	11,8
HONDURAS	1975	1.762,4	317,3	18,0
	1980	2.488,0	579,5	23,3
	1984	2.523,4	632,5	25,1
MEXICO	1975	133.552,6	30.509,1	22,8
	1980	186.331,1	44.939,5	24,1
	1984	198.072,9	40.650,7	20,5
PANAMA	1975	2.628,5	968,6	36,8
	1980	3.558,8	1.033,1	29,0
	1984	3.865,6	1.019,3	26,4
PERU	1975	17.511,6	2.915,6	16,6
	1980	19.395,8	3.258,3	16,8
	1982	20.191,1	3.701,2	18,3
VENEZUELA	1975	52.884,7	7.439,8	14,1
	1980	59.219,7	9.768,0	16,5
	1984	54.128,6	9.431,8	17,4

En este contexto de escasez histórica de recursos para las actividades del Estado, el análisis de la evolución de los gastos educativos a partir del impacto de la crisis permite apreciar tendencias muy heterogéneas entre los países y cambios importantes en el interior de cada uno de ellos en períodos de corto plazo.

Sobre la base de la proporción del gasto educativo sobre el Producto Bruto, la Gráfica 4 muestra que entre 1975 y 1980 los porcentajes tendieron a aumentar levemente, salvo en los casos de Ecuador y Costa Rica, con incrementos muy significativos, y Panamá y Colombia, donde se registraron descensos de cierta consideración. A partir de 1980, en cambio, las situaciones son aún menos uniformes. En varios países se produjeron descensos importantes que posteriormente comenzaron a revertirse. Este es el caso de Argentina, Costa Rica y Ecuador. En el resto, con excepción de Brasil, se produce un fenómeno opuesto a las predicciones de la hipótesis del impacto negativo de la crisis: a partir de 1980 se incrementa en forma sistemática el porcentaje de recursos destinados a educación.

Obviamente, es posible sostener que el aumento en el porcentaje de recursos destinados a educación está relativamente neutralizado por el descenso de la disponibilidad global de recursos. Los indicadores sobre el Producto Bruto indican, efectivamente, que en la mayor parte de los países el producto correspondiente a 1984 es inferior al de 1980. Sin embargo, lo inverso también es cierto: el impacto negativo del descenso del producto interno fue relativamente neutralizado por la asignación de porcentajes mayores de recursos a la educación.

Esta hipótesis, que se orienta hacia la consideración de la importancia de las variables políticas, se corrobora cuando se analizan los datos del gasto educativo como porcentaje del gasto público.

La gráfica correspondiente (Gráfica 5) permite sostener que, en realidad, la tendencia a reducir el gasto educativo es anterior a la crisis financiera producida a partir de 1980. En algunos casos (Panamá, El Salvador, Costa Rica) esta tendencia continuó después de la crisis en forma menos intensa; en otros, en cambio, la tendencia se invirtió claramente (Venezuela, Colombia, Guatemala, Honduras).

La magnitud real del impacto de la crisis, sin embargo, sólo puede ser apreciada si se agregan dos elementos más al análisis económico: el crecimiento de la matrícula, por un lado, y el incremento de los requerimientos cualitativos de la educación para hacer frente al desafío de la evolución del conocimiento, por el otro.

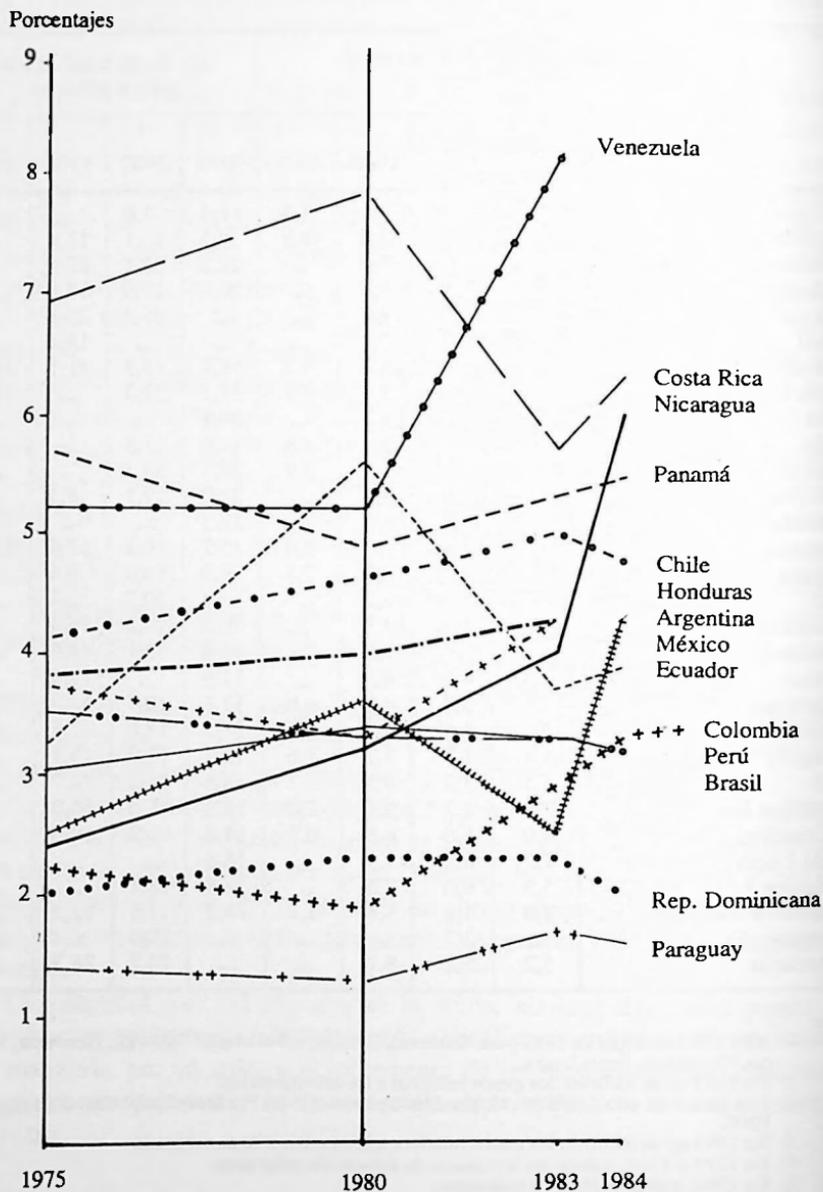
Cuadro 11 – Gastos públicos de educación en porcentaje del Producto Nacional Bruto y del total de los gastos públicos

País	En % del PNB				En % del total de los gastos públicos			
	1975	1980	1983	1984	1975	1980	1983	1984
Antigua y Barbuda	4,5	3,1	3,3	3,0	14,4	7,6	...	...
Argentina	2,5	3,6	2,5	4,3	9,5	15,1	11,4	...
Bahamas	7,4	7,3	7,9	...	22,2	22,1	25,5	...
Barbados	6,0	6,7	5,7	...	20,9	19,6	17,6	...
Bolivia (1)	3,4	4,2	3,0	...	...	25,3	25,8	...
Brasil	3,0	3,4	3,3	...	...	...	18,4	...
Colombia	2,2	1,9	2,9	3,3	16,4	14,3	21,5	24,8
Costa Rica	6,9	7,8	5,7	6,3	31,1	22,2	...	18,9
Cuba (2)	5,7	7,2	6,3	...	30,1	...	...	...
Chile	4,1	4,6	5,0	4,8	12,0	11,9	...	...
Ecuador	3,2	5,6	3,7	3,9	25,9	33,3	...	...
El Salvador	3,4	3,9	3,8	...	22,2	17,1	8,5	...
Granada (3)	7,6	7,2	4,6	...	12,5	...	...	...
Guatemala	1,6	1,8	1,8	1,8	15,7	10,7	12,4	12,4
Guyana	4,9	9,7	8,9	7,4	9,8	14,0	9,6	...
Haití	1,0	1,5	1,2	...	...	10,7	...	...
Honduras	3,7	3,3	4,3	...	20,3	14,2	16,9	...
Jamaica (4)	5,9	6,9	7,5	...	16,0	13,1	14,6	...
México	3,8	4,0	4,3	...	11,9	...	17,2	...
Nicaragua	2,4	3,2	4,0	6,0	13,1	10,4	10,3	10,0
Panamá	5,7	4,9	5,3	5,5	21,3	19,0	17,5	16,6
Paraguay	1,4	1,3	1,7	1,6	12,8	13,9	15,1	...
Perú	3,5	3,3	3,3	3,2	16,6	15,2	14,7	...
República Dominicana	2,0	2,3	2,3	2,0	14,3	16,0	16,0	...
S. Cristóbal y Nieves	4,0	5,0	6,6	6,7	14,8	10,2	18,6	...
Santa Lucía (5)	7,7	6,3	7,8	...	16,8	...	...	...
Suriname	5,5	6,0	7,0	...	14,8	18,1	...	...
Trinidad y Tobago	3,0	3,8	5,4	5,1	14,7	11,5	12,3	...
Uruguay	...	2,2	...	...	...	10,0	...	...
Venezuela	5,2	5,2	8,1	...	...	14,7	28,3	...

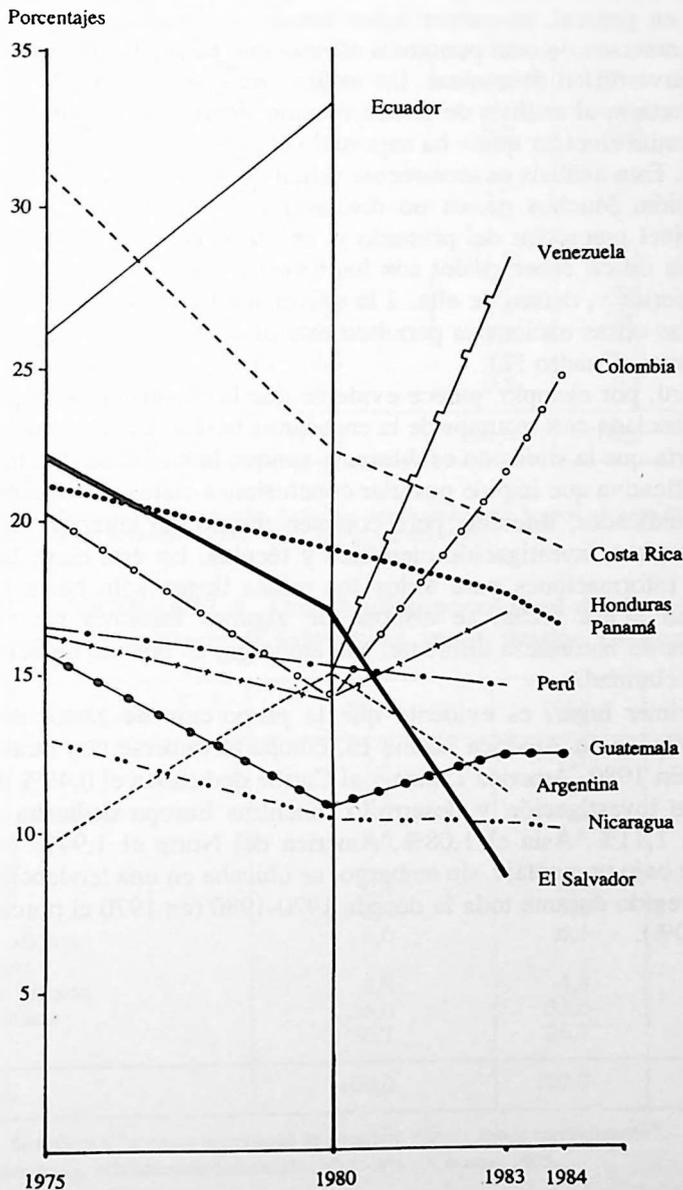
Notas:

- Año 1982 en lugar de 1983 para: Bahamas, Barbados, Bolivia, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Santa Lucía.
- 1) En 1983 no se incluyen los gastos relativos a las universidades.
- 2) Los gastos de educación se calculan como porcentaje del Producto Social Global en lugar del PNB.
- 3) En 1983 no se incluyen los gastos relativos a la enseñanza de tercer grado.
- 4) En 1975 y 1980, gastos del Ministerio de Educación solamente.
- 5) En 1980, gastos ordinarios solamente.

Gráfica 4 – Gastos públicos en educación en porcentaje del PNB



Gráfica 5 – Gastos públicos en educación en % del gasto público total



Tal como se puede apreciar en los puntos anteriores, la matrícula continuó expandiéndose, particularmente en el nivel preescolar y en el superior. Dicha expansión, en general, no parece haber estado acompañada por un incremento real de los recursos, lo cual permitiría afirmar que ha producido un descenso de tipo cualitativo difícil de evaluar. Un análisis más particularizado de este tema debería orientarse al análisis de la distribución interna del presupuesto educativo, que permita elucidar quién ha soportado el peso de la expansión de los nuevos niveles. Esta análisis es sumamente difícil de realizar en el actual estado de la información. Muchos países no discriminan en la distribución del presupuesto al nivel preescolar del primario y, en otros, debido a la autonomía universitaria, es difícil saber cuáles son los recursos realmente asignados a la enseñanza superior y, dentro de ella, a la universidad y al post-grado. En dos casos donde las cifras nacionales permiten esta discriminación, se aprecian situaciones distintas (Cuadro 12).

En Perú, por ejemplo, parece evidente que la expansión de la preescolaridad fue financiada con recursos de la enseñanza básica. En Venezuela, en cambio, parecería que la situación es diferente aunque la magnitud del ítem "otros" es tan significativa que impide postular conclusiones claras al respecto.

Otro indicador, diferente pero complementario del anterior, se refiere al gasto destinado a investigación científica y técnica. En este caso, lamentablemente, las informaciones para todos los países llegan sólo hasta 1980. Con posterioridad a esa fecha, se dispone de algunos informes nacionales con estimaciones de naturaleza diferente. Sin embargo, es posible apreciar algunos hechos con claridad.

En primer lugar, es evidente que la proporción de gastos dedicados a ciencia y técnica en América Latina es, comparativamente con otras regiones, muy baja. En 1980, América Latina y el Caribe dedicaban el 0,49% de su PNB a gastos de investigación y desarrollo, mientras Europa dedicaba el 1,79%, Oceanía el 1,11%, Asia el 1,08%, América del Norte el 1,94% y África el 0,36%. Ese bajo porcentaje, sin embargo, se ubicaba en una tendencia creciente que había regido durante toda la década 1970-1980 (en 1970 el porcentaje sólo era del 0,30%).

Cuadro 12 – PERU. Distribución porcentual de los gastos corrientes del pliego del Ministerio de Educación, según destino del gasto

Destino del Gasto	1980	1982	1984	1985
Ed. Inicial	3,8	5,2	5,6	5,9
Ed. Primaria				
– de menores	60,3	51,3	52,5	52,4
– de adultos	0,8	1,5	2,3	1,9
Ed. Secundaria				
– de menores	26,6	31,2	31,3	30,3
– de adultos	1,6	3,7	2,2	2,8
Ed. Especial	0,7	0,8	0,9	1,0
Ed. Ocupacional	2,0	1,9	2,4	1,7
Ed. Superior	4,2	4,0	2,7	4,0
Alfabetización		0,5	0,1	0,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Cifras preliminares.

FUENTE. Perú. Ministerio de Educación. Informe sobre avances y logros alcanzados en el marco del proyecto principal; 1982-1985. Lima, agosto 1986.

Cuadro 12' – VENEZUELA. Distribución porcentual del Presupuesto de Gastos del Ministerio de Educación, según destino del gasto

Destino del Gasto	1980	1981	1983
Preescolar	2,1	1,5	3,8
Básica (1º - 9º)	16,7	23,6	29,0
Médiva diversificada (3º - 4º)	5,9	6,5	7,0
Ed. Especial	0,8	0,8	1,0
Ed. Adultos:			
– primaria	0,4	0,5	0,6
– media	1,6	1,8	1,9
– artes y oficios	0,0	0,1	0,1
Ed. Superior:			
– no universitaria	5,8	4,8	6,2
– universitaria	36,0	33,6	31,6
Otros (1)	30,7	26,7	18,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0

NOTAS: (1) Se refiere a "apoyo a programas de docencia y otros costos centralizados".

FUENTE. Venezuela. Ministerio de Educación. Memoria y Cuenta; 1985. CP

En segundo lugar, las informaciones nacionales disponibles indican que el impacto de la crisis fue significativo pero, también en este caso, las variables políticas nacionales modifican tanto la magnitud del impacto como la vigencia temporal de ciertas tendencias.

Sobre la base de informes nacionales de tres países de la región (Brasil, México y Perú) se puede apreciar lo siguiente:

- En México¹¹, entre 1970 y 1980 el gasto pasó de 52 a 316 millones de dólares, con una tasa de crecimiento muy superior a la del PIB. Entre 1981 y 1983, en cambio, las actividades de ciencia y técnica se redujeron en un promedio de 30% anual. En 1984 y 1985, el nivel de gastos vuelve a incrementarse hasta alcanzar las magnitudes existentes en 1981.
- En Perú¹², de acuerdo a las estimaciones de estudio citado, el presupuesto da ciencia y técnica pasó de 13,55 millones de dólares corrientes en 1971 a 69,87 en 1981, para bajar a 51,42 en 1983.
- En Brasil¹³, los datos muestran que entre 1982 y 1984 el presupuesto del gobierno federal bajó de 604 millones de dólares a 371,1; en 1985 volvió a incrementarse a 514,5 millones y en 1986 se ha previsto un incremento realmente significativo que lleva el presupuesto de ciencia y técnica a 1.269,9 millones de dólares.

En síntesis y sin desmedro de reiterar la necesidad de efectuar estudios empíricos más exhaustivos, las evidencias disponibles parecen confirmar que las variables políticas influyen significativamente tanto en las estrategias de captación como de asignación de recursos.

El Impacto Sobre la Calidad

Los puntos anteriores intentaron mostrar las características del impacto de la actual crisis financiera sobre la educación, a partir de algunos aspectos

¹¹ ALARCON, Jorge Elizondo. Recursos humanos para la investigación científica y tecnológica en México. s.l., s.ed., 1986. mimeo.

¹² SAGASTI, F. & COOK, C. Aproximación preliminar al estudio de los recursos humanos para investigación y desarrollo en el Perú. Lima, s.ed., 1986. mimeo.

¹³ RECURSOS humanos para a pesquisa nos países da América Latina e do Caribe; monografía sobre o Brasil. Brasília, s.ed., 1986. mimeo.

cuantificables de la acción pedagógica. Resta, sin embargo, analizar dicho impacto desde la dimensión cualitativa. Esta análisis, obviamente, es más complejo que el anterior, no sólo por la naturaleza del problema sino porque la ausencia de informaciones pertinentes es mucho más significativa.

La calidad de la enseñanza suele ser analizada desde tres perspectivas diferentes: a) la relación con determinados objetivos en términos de **desempeño** escolar; b) la relación con los valores, actitudes y **patrones culturales** de la sociedad, y c) la relación con los requerimientos del **mercado de trabajo**.

Desde el punto de vista del desempeño, los datos sobre repetición en la escuela básica, presentados en el punto que trata de la matrícula, ya mostraron una primera aproximación al tema. Lamentablemente, no existen en la región sistemas regulares de evaluación de la calidad en términos del desempeño de los alumnos, que permitan medir el aprendizaje efectivo de los alumnos y su evolución en el tiempo. La permanencia del fenómeno de la repetición, sin embargo, permitiría suponer que, en este aspecto, la situación no ha mejorado. Este indicador, sin embargo, revela sólo una parte del problema de la calidad de la enseñanza: la que se refiere al grado en el cual se alcanzan los objetivos propuestos para la acción educativa. Pero en estos momentos de intenso cambio en la producción de conocimientos, es necesario también evaluar el impacto desde el punto de vista de lo que la acción pedagógica aún no define como parte significativa del currículo escolar pero que, sin embargo, constituye un aspecto cada vez más relevante desde el punto de vista de las exigencias sociales contemporáneas. Dicho en otros términos, se trataría de evaluar el impacto desde el punto de vista del grado de **obsolescencia** curricular con el cual operan los sistemas educativos.

El dinamismo que se aprecia en la producción de conocimientos, por un lado, y la revalorización de la importancia de todo lo que se refiere al respecto a las identidades culturales de los pueblos, por el otro, han acentuado los tradicionales niveles de obsolescencia curricular existentes en los países de la región. La crisis, sin embargo, incorpora dos elementos nuevos: en primer lugar, exarceba la contradicción entre la necesidad urgente de la renovación cualitativa de la acción pedagógica, por un lado, y la limitación de recursos, por el otro; en segundo lugar, amplía "cobertura de la obsolescencia", incluyendo en ella a segmentos del sistema educativo (y de población) que tradicionalmente ofrecían y recibían una enseñanza de nivel relativamente bueno de calidad.

Este aspecto del problema requiere de estudios empíricos en profundidad, pero podría postularse una hipótesis de trabajo según la cual la distancia entre la cultura escolar y la cultura "social" estaría aumentando. Si bien la heterogeneidad cultural en las región es muy alta, lo novedoso del sistema educativo es

que tiende a no reflejar ni reproducir ninguno de los segmentos culturales "ge-nuinos": ni la cultura popular ni la cultura científico-técnica moderna.

Un indicador indirecto pero elocuente de las dificultades que existen para generar procesos de innovación lo brinda la distribución interna de los presupuestos educativos. A pesar de las limitaciones de esta información, derivadas de los criterios utilizados para definir el destino de los gastos o la imposibilidad de distribuir algunos de ellos de acuerdo a las categorías adoptadas, los datos permiten apreciar claramente que los márgenes que existen para el mejoramiento de la infraestructura, los equipos, el material pedagógico, la capacitación del personal, etc. son muy reducidos. El Cuadro 13 resume la información existente para el último año disponible; salvo algunas excepciones, los gastos en salarios ocupan prácticamente entre el 80% y el 90% del presupuesto. En el contexto de la crisis y de la reducción del poder adquisitivo del salario, las demandas internas para destinar cada vez más recursos a este rubro son muy intensas y difíciles de evitar.

Por último, con respecto a los problemas de desempleo y subempleo, la situación puede ser analizada desde un doble punto de vista.

Por un lado, como se sabe, la necesidad ha provocado un incremento general de los niveles de desempleo y subempleo tradicionales en la región, afectando a sectores que no habían sufrido esta condición en el pasado.

Por el otro, y probablemente el aspecto más importante del problema, existe consenso en reconocer que una eventual reactivación económica no se produciría sobre la base de los mismos requerimientos de calificaciones existentes antes de la crisis. La modernización, a la cual nos referiremos en la segunda parte de este trabajo, implicará cambios en los requerimientos de calificaciones, habilidades y conocimientos de la fuerza de trabajo en todos sus niveles. El problema no puede, sin embargo, ser analizado en los mismos términos con los que se encaró en el pasado. La literatura crítica acerca de la planificación de recursos humanos es abundante y no vale la pena repetir aquí los argumentos y evidencias acerca de la complejidad existente en el vínculo entre requerimientos del aparato productivo y formación educacional.

Cuadro 13 – Gastos públicos ordinarios de educación: distribución porcentual según su destino – Último año disponible

País	Año	Emolumentos					
		Adminis- tración	Personal Docente	Material Educativo	Becas de Estudios	Servicios Sociales	Sin Distri- bución
Argentina	1984	←---	89,6	—	0,3	—	10,1
Bolivia (1)	1982	6,2	93,3	—	0,1	—	0,4
Colombia	1984	←---	95,0	0,1	←---	0,6	4,2
Costa Rica (2)	1983	←---	72,1	0,4	←---	1,6	25,9
Cuba	1982	4,0	37,6	5,9	1,6	43,1	7,9
Chile	1981	2,8	83,8	6,0	←---	5,9	1,6
Ecuador	1980	2,2	77,4	0,8	0,2	←---	19,3
Granada (3)	1983	5,5	90,4	0,3	—	1,1	2,7
Guatemala (2)	1984	7,7	85,5	0,3	0,7	0,7	5,1
Guyana	1984	10,5	65,1	0,8	8,4	0,9	14,4
Haití	1983	19,3	61,6	1,7	1,9	1,2	14,3
Honduras (2)	1982	6,6	85,0	1,3	1,3	0,1	5,6
Jamaica	1983	11,3	70,4	3,8	0,2	6,3	8,0
México (4)	1983	15,6	61,1	0,7	0,0	0,1	22,5
Nicaragua	1984	20,4	69,7	6,6	0,2	0,0	3,2
Panamá (2)	1984	14,1	84,9	1,0	—	—	—
Perú (5)	1984	7,9	57,4	0,5	—	—	34,3
Rep. Dominicana (2)	1983	6,3	86,6	—	1,5	—	5,6
San Cristóbal y Nieves (1)	1984	9,0	82,8	2,3	2,0	4,0	—
Santa Lucía	1982	←---	78,0	5,8	1,0	5,2	9,9
Suriname	1980	23,3	41,8	7,2	5,5	2,8	19,3
Trinidad y Tobago (2)	1984	5,0	76,6	1,9	6,1	5,9	4,4
Uruguay	1980	20,5	56,9	5,1	←---	7,5	10,1
Venezuela	1983	13,3	57,6	1,1	2,7	10,2	15,0

Notas:

- (1) No se incluyen los gastos relativos a las universidades.
- (2) La totalidad de los aportes a las universidades queda incluida en los emolumentos del personal docente.
- (3) No se incluyen los gastos relativos a la enseñanza superior.
- (4) Gastos del Ministerio de Educación solamente.
- (5) Los aportes a las universidades y a la enseñanza privada quedan incluidos en los gastos "sin distribución".

Evitar el deterioro en este ámbito implicará no sólo medidas de reactivación económica sino también importantes transformaciones educacionales en la línea de una articulación más pertinente entre educación y trabajo.

Las crisis y las perspectivas futuras de desarrollo social*

Existe un consenso generalizado en negar a la crisis actual un carácter pasajero y coyuntural. Las condiciones creadas por ella – escasez de recursos, recesión, contracción del ingreso, aumento del desempleo y el subempleo, etc. – colocan a los países de la región ante una encrucijada. Las políticas ortodoxas de ajuste, que descargan el peso de la crisis sobre los sectores populares, no parecen ser eficaces para lograr la reactivación ni tampoco parecen políticamente viables, salvo mediante regímenes represivos que – por su propia dinámica social – no posibilitan un proceso de desarrollo armónico. La alternativa de no pagar y romper las reglas del juego del sistema financiero internacional tampoco parece políticamente viable ya que – si bien tendría un contenido diferente a las opciones autoritarias que acompañan el “ajuste” ortodoxo – supondría un poder autoritario centralizado con altos costos sociales en muchos países de la región.¹⁴ El debate se abre, en consecuencia, alrededor de diferentes estrategias de desarrollo que satisfagan el doble objetivo de la **modernización** (comprendiendo en este término tanto los aspectos de crecimiento económico como de eficacia en la gestión) y de la **democracia** (donde se incluyen los aspectos de **equidad** en la distribución de los frutos del crecimiento y **participación** en las decisiones).

No tendría sentido, desde la perspectiva educacional, efectuar un análisis detallado de las alternativas de políticas económicas posibles en el futuro. Improta, en cambio destacar los rasgos sobre los cuales se asientan las perspectivas de un proceso de desarrollo que tienda hacia los dos objetivos mencionados: la modernización y la democracia.

a) En primer lugar, existe consenso en señalar que las transformaciones en los países centrales estarían provocando un nuevo esquema de división internacional del trabajo, aún no completamente definido. Los países industrializados se orientan hacia las industrias de alta tecnología y están provocando

* El texto que sigue a continuación constituye una versión revisada del artículo publicado bajo el título “Crisis económica, educación y futuro en América Latina”, Nueva Sociedad, n.84, 1986.

¹⁴ Algunos trabajos recientes han abordado el tema de las salidas extremas a la crisis. La “re-colonización” desde una perspectiva de derecha o el no pago de la deuda, desde una perspectiva de izquierda. En ambas, aunque con signos opuestos, se apelaría a formas políticas autoritarias. Entre ambas, aparecen las posibilidades más graduales pero, al mismo tiempo, más realistas en términos de las condiciones sociales y políticas de la región. Véase DI TELLA, Torcuato. Las perspectivas de la evolución política y social de América Latina. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (26):91-101, ago. 1985. También O'DONNELL, Guillermo. ¿Por qué los gobiernos de América Latina no hacen lo obvio? *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (27), dic. 1985, y OTTONE, Ernesto. *La transformación del Estado en América Latina; desarrollo histórico, visión del futuro*. Caracas. PROFAL/UNITAR/IV.5, 1985.

cambios significativos en la intensidad y reglas del comercio internacional. En este contexto, parecería que la alternativa para los países de América Latina y el Caribe es la de orientar sus esfuerzos hacia las áreas en las cuales pueden eventualmente insertarse competitivamente en el comercio internacional. Más allá de definir cuáles serían esas áreas específicas, es evidente que en las actuales condiciones no es posible esperar estímulos externos que dinamicen las economías nacionales. Para los países de la región, será preciso recuperar o, en todo caso, establecer márgenes amplios de autonomía para la toma de decisiones y el control de la situación económica. Para decirlo en términos de la CEPAL, es imperativo "... recobrar autonomía en la formulación, y, sobre todo, en la instrumentación de las políticas económicas, si se desea recuperar la capacidad de crecer e imprimir nuevas transformaciones a las sociedades que integran a la región".¹⁵

Esta recuperación de la autonomía implica, en términos sociopolíticos, un resurgimiento de cierto nacionalismo desde el punto de vista ideológico. Sin embargo, lo novedoso de la actual situación (especialmente en comparación con el resurgimiento nacionalista posterior a la crisis del '30) es que la crisis actual está estimulando el diseño de estrategias **regionales** articuladas con las puramente nacionales. El contexto político en el cual se desarrolla la crisis en su fase actual es el de retorno a la democracia y, desde este punto de vista, el futuro plantea el desafío de desarrollar fórmulas de nacionalismo económico y político, tradicionalmente patrimonio de regímenes militares, en un marco político de democracia representativa.

b) En segundo lugar, es preciso plantear el problema de las políticas de empleo. La crisis ha agudizado la situación de desempleo y subempleo, modificando algunos de sus rasgos tradicionales¹⁶, particularmente a través del impacto en sectores de trabajadores organizados y con acceso a niveles de consumo relativamente aceptables.

Los diagnósticos y debates sobre este tema son bien conocidos. Más allá de discusiones especializadas, es evidente que existe una serie de desequilibrios del pasado – expresados en las altas tasas de segmentación del mercado de trabajo, con significativos porcentajes de ocupados en el sector no formal de la economía – cuya superación es un desafío serio para todo proceso de desarrollo.

A estos factores es preciso añadir los efectos del avance tecnológico sobre el empleo, tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde el punto de

¹⁵ Véase CEPAL, Secretaría Ejecutiva, Crisis y desarrollo en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (26):12, ago. 1985.

¹⁶ Véase GARCIA, N. & TOKMAN, V. Transformación ocupacional y crisis. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (24):103-115, dic. 1984.

vista de la obsolescencia de las calificaciones.

En síntesis, la crisis y los avances de la modernización tecnológica colocan a los países de la región ante la necesidad de enfrentar simultáneamente los problemas de la marginalidad social de vastos sectores de población que viven por debajo de la línea de subsistencia mínima y los problemas modernos del desempleo o subempleo ilustrado, del desempleo por el avance tecnológico, etc.

La magnitud del problema excede las posibilidades de cualquier política de corto plazo. Es evidente, en este sentido, que las estrategias de desarrollo futuro deberán considerar, como uno de sus componentes centrales, la capacidad para crear empleos contenida en cada opción elegida en términos económicos. Desde este punto de vista, existe consenso entre los economistas en señalar que las perspectivas de la región deberían orientarse hacia actividades intensivas en mano de obra, controlando cuidadosamente la adopción de tecnologías sobre la base de su impacto en la productividad y en el mercado de trabajo. Todo parece indicar, en consecuencia, que en las estrategias futuras jugarán un rol significativo las políticas basadas en el apoyo a la pequeña y mediana empresa, el estímulo al desarrollo de las cooperativas, y, todo ello, centrado en ramas vinculadas a la producción de bienes básicos (alimento, vestido, construcción, etc.).

Esto no significa, obviamente, estimular el atraso tecnológico ni la baja productividad. Se trata, como lo sostienen algunos documentos de la CEPAL, de impulsar actividades tecnológicamente complejas en forma selectiva, con criterios de integración regional y – al mismo tiempo – desarrollar fórmulas eficaces utilizando intensivamente recursos abundantes en la región: mano de obra y determinadas materias primas.

Sin embargo, el problema del empleo no es un mero problema económico. La magnitud que asume en estos momentos lo transforman en un problema político-social de gran importancia, alrededor del cual se definen las bases de la estructura de clases, la articulación entre ellas y, obviamente, su poder relativo. El análisis de esta dimensión del problema conduce, inevitablemente, a considerar el tema de los actores sociales y el rol del Estado.

c) Las discusiones sobre los modelos de desarrollo que condujeron a la crisis y los modelos posibles para el futuro incluyen una especial consideración a lo que ha dado en llamarse la "debilidad de los actores".¹⁷ En el marco de un proceso de acumulación dependiente, una parte significativa del liderazgo del proceso de desarrollo se transfiere al exterior; de esta forma, los actores endó-

¹⁷ Por ejemplo, TOKMAN, V. El proceso de acumulación y la debilidad de los actores. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile (26):117-28, ago. 1985, y los trabajos de Raúl Prebisch, especialmente *Capitalismo periférico: crisis y transformación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

genos pierden capacidad y autonomía en la toma de decisiones. La debilidad de los grupos empresariales nativos coloca al Estado como actor principal y, en tanto el sector moderno de la economía no logra incorporar al conjunto de la fuerza de trabajo, se debilita la capacidad de los grupos organizados de trabajadores para ejercer un liderazgo fuerte en el proceso de desarrollo.

La crisis ha provocado efectos aún no demasiado bien analizados sobre cada uno de los actores mencionados. La recesión tiene efectos negativos sobre el conjunto de los actores pero, además, modifica su composición interna y las relaciones entre ellos. Parece evidente que el poder de los sectores asalariados, en conjunto, ha disminuido. Los obreros industriales han perdido gravitación cuantitativa y se ha expandido el área de los servicios, pero en base al trabajo cuenta-propia o de pequeñas unidades de producción. La rentabilidad de la actividad especulativa ha transformado a buena parte del empresariado en un sector más interesado en el manejo financiero que en la producción. El Estado, por otra parte, ha sido objeto de tendencias contradictorias. Por un lado, tuvo que asumir gran parte de la responsabilidad de dar empleo a la población ante la insuficiencia de la actividad privada; por el otro, y en virtud de la vigencia que tuvieron los modelos neo-liberales de gestión en muchos países de la región, fue objeto de un debilitamiento sistemático en su capacidad de controlar y orientar el proceso económico.

A este cuadro debería agregarse el hecho de que, en estos años, se ha acumulado un conjunto cada vez más significativo de demandas sociales insatisfechas.

En este sentido, parecería preciso tener en cuenta algunos aspectos básicos desde el punto de vista de la dinámica y la articulación **entre** los actores sociales.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta que en un marco de escasez de recursos y de demandas sociales intensas, será preciso apelar a fórmulas de **concertación** entre los sectores, indispensables para salir de la crisis. Dicha concertación implica una suerte de alianza en torno a un proyecto capaz de incluir a todos los sectores sociales a partir de la satisfacción mínima de sus demandas. Este proyecto, expresado en términos económicos a partir de la reactivación económica, el empleo, la expansión del mercado interno, etc., supone, en el plano socio-político, la vigencia de mecanismos de concertación que permitan al Estado llevar a cabo un proceso de **jerarquización de las demandas sociales y regulación de su satisfacción**. Desde este punto de vista, es evidente que el Estado debería convertirse (por presiones sociales y por su propio rol regulador) en un agente compensador de diferencias sociales y, en ese sentido, debería orientar sus recursos preferentemente hacia los sectores más postergados de la sociedad.

Sin embargo, el Estado no puede reducirse a este trabajo regulador. Su papel es crucial, tanto en su rol de agente económico directo como en su carácter de proveedor de servicios. En este sentido, y atendiendo a la experiencia del pasado, el Estado deberá enfrentar el desafío de la **eficacia**.

En este contexto, el problema de la **eficacia** de la gestión estatal supone un aumento significativo en los niveles de responsabilidad institucional para hacerse cargo de los resultados de la gestión. Los diagnósticos sobre la ineficiencia estatal, las consecuencias del proteccionismo, la burocracia, etc. son suficientemente conocidos. El problema consiste, en definitiva, en cómo lograr una equilibrada articulación entre la homogeneidad – supuestamente ineficiente – de la gestión estatal y el dinamismo – supuestamente diferenciador – del “mercado”.

El debate sobre la gestión estatal se vincula estrechamente con lo que – en la actual literatura socio-política – se conoce como proceso de fortalecimiento de la sociedad civil.

Todo este debate encierra una gran paradoja. El planteo de fortalecer la sociedad civil supone una actitud muy ambigua frente al Estado. Los sectores sociales “débiles” tienden a apoyarse en el Estado como única garantía para fortalecerse. Pero, al mismo tiempo, su dependencia del Estado impide que se desarrollen y fortalezcan en forma autónoma. En este juego de ambigüedades los riesgos de posiciones absolutas son serios.

En última instancia, en cada estructura social específica esta situación se resolverá de acuerdo a sus peculiaridades nacionales y a su historia. Como fórmula general, sin embargo, parecería evidente que en los próximos años se irán definiendo las estrategias de cada sector social frente al Estado.

Desde este punto de vista, uno de los desafíos más serios del proceso de desarrollo futuro será, precisamente, incorporar en calidad de **ciudadanos** a la gran masa de marginales y excluidos que existe actualmente. La capacidad de presionar sobre el Estado, la capacidad de formular y expresar demandas sociales no es una capacidad que pueda darse por supuesta. La participación, en definitiva, también es un proceso que exige condiciones institucionales a través de las cuales se pueda cumplir el aprendizaje para su ejercicio.

Todo este proceso social implica, desde el punto de vista de los valores, el fortalecimiento de ciertos principios de **solidaridad** entre los diferentes sectores sociales. La experiencia de los últimos años, particularmente la vivida por sociedades que pasaron por procesos autoritarios, dejó un saldo muy fuerte en términos de desintegración social, atomización y ruptura del tejido y las articulaciones existentes. También en este aspecto sería utópico pensar en términos de “reconstruir” el tejido anterior. Se trata, al contrario, de encontrar fórmulas de concertación que, en condiciones de escasez de recursos, implican fuertes

pautas de solidaridad social y cambios en los patrones de consumo vigentes.

d) En cuarto lugar, es preciso referirse al problema científico técnico. Superadas ya las concepciones ingenuas (que asociaban en forma directa el desarrollo con el aumento de la escolaridad) y las concepciones escépticas (que asignaban a la educación un simple papel reproductor de las condiciones sociales existentes), hoy en día se admite que el vínculo entre educación y desarrollo se establece a partir de un complejo proceso social donde uno de los aspectos básicos es el relativo al papel creciente del **conocimiento** en el proceso productivo.

Desde este punto de vista, sería preciso prestar atención tanto al proceso de **producción** de conocimientos (investigación científico-técnica) como al proceso de **distribución** de conocimientos (propio del sistema educativo).

En el caso de América Latina, ha sido habitual señalar el carácter dependiente de la producción de conocimientos, particularmente del científico-técnico. La fuerte presencia en el sector más dinámico y moderno de la economía de empresas multinacionales, la formación en el extranjero del personal más altamente capacitado y la debilidad en las demandas tecnológicas de los sectores productivos nacionales constituyen el marco en el cual se explica que la generación local de innovaciones sea escasa y se reduzca, habitualmente, a procesos adaptativos de innovaciones introducidas desde el extranjero.

La crisis actual, sin embargo, permite replantear este problema. Por un lado, es evidente que la recesión ha agudizado aún más la debilidad de la actividad científica local. Se han reducido los recursos disponibles y la incipiente capacidad científico-técnica lograda por algunos países en ciertas áreas específicas corre el riesgo de perderse en forma acelerada. Por el otro, en cambio, las posibilidades de seguir consumiendo tecnología importada se ha limitado seriamente y cualquier proyecto de crecimiento en un marco de equidad y autonomía nacional implicará un incremento significativo en la capacidad tecnológica nacional.

Dicho incremento supone una política **selectiva** en cuanto a proyectos de desarrollo, pero una política **global** desde el punto de vista de la valoración social acerca de la creatividad tecnológica y desde el punto de vista de la difusión – en el conjunto de la población – de una cultura científico-técnica que permita una selección socialmente justa y exitosa de los talentos existentes.

e) Tal como puede apreciarse, este somero enunciado acerca de los parámetros de las estrategias de desarrollo futuro está asociado a una nueva constelación de **valores** acerca del desarrollo; la solidaridad, la eficiencia, la participación y la creatividad serán en, consecuencia, algunos de los valores estrechamente asociados a las estrategias de desarrollo y en cuya difusión – a través

de la socialización escolar – el sistema educativo tendría que cumplir un significativo papel.

Educación y desarrollo: opciones para el futuro

Sobre la base de las reflexiones anteriores acerca de las características que tendría el proceso de desarrollo asentado en el logro de objetivos de modernización y democracia intentaremos, en esta última parte, abordar el interrogante acerca del papel de la educación en dicho proceso.

Dado el carácter global de estas reflexiones, nos parece más apropiado organizarlas en base a la discusión de las grandes opciones que se plantean a las políticas educativas futuras. La primera de ellas se refiere a la estructura educativa y puede resumirse en la opción por ampliar la base de sistema o seguir expandiendo la cúpula. La segunda se refiere a la organización interna, donde la opción se plantea entre la propuesta de un sistema homogéneo o de un sistema diferenciado. La tercera alude a los aspectos cualitativos de la acción pedagógica, donde se presentan las opciones entre un curriculum universal y común o un curriculum adaptado a condiciones culturales particulares y locales.

Los tres ejes están íntimamente relacionados entre sí, pero aluden a fenómenos distintos y específicos.

a) ¿Prioridad a la base o a la cúpula?

Los diagnósticos existentes sobre la estructura de los sistemas educativos en América Latina han coincidido en señalar, desde hace ya bastante tiempo, que la peculiaridad de la región consiste en el relativamente alto grado de polarización en la distribución de la matrícula. A diferencia de los países avanzados (donde la cúpula se expande después de haber cumplido el proceso de incorporación del conjunto de la población al ciclo básico universal) y a diferencia de los países de mayor atraso (donde existe una gran masa de excluidos pero la cúpula mantiene su carácter elitista), en América Latina coexisten grandes masas de excluidos (población que no supera los tres primeros grados de escolaridad) con grandes masas de individuos que llegan al nivel superior de la enseñanza.

La lógica que explica esta estructura ya ha sido analizada en numerosos estudios y no vale la pena repetir aquí sus proposiciones. El punto central consiste en cómo romper esta dinámica. La dificultad radica, por un lado, en el hecho de que la lógica de las demandas sociales fortalece dicha estructura, ya que los sectores medios y altos están en mejores condiciones para expresar y canalizar sus demandas y se ven sometidos al proceso de devaluación de las creden-

ciales educativas, que estimula la posesión de cada vez más cantidad de años de estudio para mantenerse en la competencia por los puestos de cúpula del mercado.

La opción de continuar desarrollando la cúpula del sistema se apoya, además, en argumentos derivados de las consecuencias del actual proceso acelerado de cambio científico y tecnológico. De acuerdo a este planteo, será necesario desarrollar la capacidad científica nacional a través del fortalecimiento a las instituciones de enseñanza superior, de post-grado, etc.

La visión alternativa – frenar la expansión de la cúpula hasta cumplir con los objetivos de universalización de la escuela básica – se apoya en consideraciones distintas. En primer lugar, es evidente que si la poralización subsiste, será poco posible definir parámetros básicos de integración nacional y de democracia estable. Resulta imposible pensar en un proceso de desarrollo asentado en bases de equidad mientras subsistan porcentajes tan significativos de población que no manejan los códigos culturales básicos.

En segundo lugar, es posible sostener que cualquier proceso de desarrollo científico-técnico que pretenda tener características dinámicas y permanentes deberá asentarse en una población **educada** científicamente. No existen ejemplos históricos de sociedades que hayan producido procesos significativos de creatividad tecnológica y científica asociados a altos niveles de marginalidad y exclusión social.

Obviamente, los países de América Latina enfrentan estos dilemas en puntos de partida diferentes. En términos generales, sin embargo, parecería que estamos ante un problema donde, en lo que respecta a la base, nadie discute la necesidad de universalizar el acceso; en lo que respecta a la cúpula, en cambio, se sostiene la necesidad de limitar y seleccionar en función de determinados criterios (la capacidad de absorción del mercado de trabajo, los méritos individuales, la capacidad del sistema para absorber candidatos garantizando calidad o una combinación entre ellos).

El desafío de enfrentar simultáneamente los problemas de la base y de la cúpula obliga, en consecuencia, a definir criterios también simultáneos. Dicho en otros términos, la legitimidad de una determinada política con respecto a un sector del sistema sólo puede ser apreciada por sus efectos sobre el conjunto. En este sentido, es posible sostener que la legitimidad de políticas selectivas en el acceso a la cúpula del sistema está en función de la existencia de sistemáticas y eficientes políticas de expansión en la base.

No se trata, entonces, de optar en forma excluyente por alguna de las opciones. Resolver los problemas de la base del sistema es vital para garantizar el carácter democrático del desarrollo social. Fortalecer la capacidad científica, promoviendo la formación de recursos altamente calificados y la producción de

conocimientos que permitan resolver los problemas sociales y productivos, es vital para garantizar el crecimiento y la disponibilidad de recursos. Esto implica aceptar que mientras el criterio para evaluar las políticas dirigidas a la base del sistema es su impacto en la **cobertura** (eliminación del fracaso escolar, la deserción, etc.), el criterio para evaluar las políticas dirigidas a la cúpula es su impacto en la **excelencia** de sus productos (sean conocimientos o recursos humanos).

En este esquema es preciso considerar el rol de cada uno de los actores sociales y del Estado. Es obvio que si la dinámica de la expansión sigue sujeta a las reglas del mercado, cada grupo obtendrá beneficios de acuerdo a su poder relativo en la sociedad. Sobre esta base, la polarización continuará desarrollándose y no habría posibilidades para pensar en su superación. La alternativa para romper esta lógica de reproducción social radica en el papel del Estado. Su rol "compensador" resulta decisivo, particularmente desde el punto de vista de los mecanismos para transferir recursos a los sectores postergados. Esto implica ubicarse en los mecanismos de concertación de los que se hablaba en los puntos anteriores, a través de los cuales sea posible que los criterios de asignación de recursos públicos contemplen los intereses del conjunto de los sectores sociales.

En términos de políticas concretas, la prioridad por los sectores postergados puede traducirse en aspectos tales como salario diferenciales favorables al trabajo en áreas rurales o marginales urbanas, definición de zonas prioritarias desde el punto de vista de la asignación de recursos, etc.

Por último, en la definición de prioridades entre la base y la cúpula del sistema educativo, es preciso considerar el problema de las demandas dirigidas a expandir nuevos niveles: el preescolar en la base y el post-grado en la cúpula.

Los argumentos que justifican estas demandas son conocidos y no vale la pena repetirlos aquí. El problema central que nos parece importante destacar, en cambio, es el que se refiere al desarrollo de algunos "efectos perversos" en el proceso de expansión de estos nuevos niveles. Dichos efectos son producidos en virtud de una dinámica en la cual la expansión parece estar asociada más a problemas no resueltos de los niveles tradicionales que al cumplimiento de las funciones genuinas de los nuevos niveles de escolaridad. La pre-escolaridad, por ejemplo, aparece como la solución a los problemas de la escuela básica y el post-grado se constituye, finalmente, en un bueno pre-grado. En esta dinámica, uno de los riesgos más visibles, ya apreciados en la primera parte de este trabajo, consiste en la expansión cuantitativa de estos nuevos niveles que se realiza sin asignación de recursos adicionales, con lo cual la pre-escolaridad se expande a costa de las partidas presupuestarias de la escuela primaria y el post-grado a costa de los recursos del pre-grado.

Pero, además, esta dinámica inmoviliza los procesos transformadores propios de los niveles tradicionales y tiende a neutralizar el impacto de la expansión de los nuevos. Algunos estudios sobre la pre-escolaridad han mostrado que la escuela primaria, en la medida que no modifica sus características, anula en un tiempo relativamente corto los avances logrados por niños que recibieron atención pre-escolar. De la misma forma, los post-grados creados en condiciones en las cuales el pre-grado no está suficientemente consolidado, puede acentuar aún más el deterioro del pre-grado atrayendo los pocos buenos recursos existentes tanto humanos como materiales.

En la búsqueda de opciones para el futuro, parece evidente que la expansión de la pre-escolaridad hacia los sectores populares exige la definición de modelos pedagógicos apropiados, que satisfagan los requerimientos cualitativos básicos con estrategias de bajo costo. En cuanto al post-grado, parece evidente que su expansión debería regirse por criterios altamente selectivos, coherentes con las prioridades definidas en el campo científico-técnico nacional.

b) ¿Homogeneidad o diferenciación?

El segundo de los ejes de discusión de las políticas educativas en el futuro gira alrededor de la estructura organizativa del sistema. En este sentido, los modelos extremos serían el de un sistema único, homogéneo para toda la población y centralmente administrado, por un lado, y un sistema diferenciado, heterogéneo, sujeto a administraciones locales o privadas, por el otro.

En el análisis de este tema es preciso distinguir dos dimensiones diferentes: la dimensión **administrativa** o de gestión y la dimensión **curricular**.

Desde el punto de vista administrativo, el paradigma de los sistemas diferenciados es, como se sabe, el modelo americano. Sus defensores sostienen que un sistema diferenciado garantiza el dinamismo, a través de la competencia por captar recursos, genera altos índices de identificación institucional y favorece la vigencia de pautas internas de evaluación y renovación constantes. En definitiva, este modelo aseguraría un **alto nivel de responsabilidad institucional frente a los resultados del trabajo**.

Los sistemas homogéneos, cuyo paradigma obviamente es el modelo de los países socialistas con economías centralmente planificadas, garantizan la posibilidad de planificar racionalmente la oferta educativa de acuerdo a los requerimientos del aparato productivo, evitando desperdicios y subutilización de recursos. Además permite alcanzar niveles de democratización más altos ya que la distribución educativa no está sujeta a la capacidad de cada sector social por acceder a instituciones de prestigio y calidad.

En el caso de los países de la región, la situación es paradójica. En la medida que la estructura social se caracteriza por la existencia de fuertes desequilibrios, el desarrollo de sistemas diferenciados genera competencia sólo en forma limitada. El sector público del sistema educativo, por ejemplo, compite muy parcialmente con el sector privado, ya que en realidad se dirigen a públicos diferentes. El carácter parcial de la competencia también reduce sus posibilidades de convertirse en factor de dinamismo y de renovación.

Los ensayos efectuados en los últimos años, dentro del marco de los sistemas públicos, para regionalizar y descentralizar sus administraciones tampoco parecen haber resuelto el problema. En definitiva, como la disponibilidad de recursos está desigualmente distribuida, la descentralización termina por provocar una mayor correspondencia entre desigualdad social y desigualdad educativa.

El problema de los esquemas descentralizadores es que, si bien transfieren la responsabilidad de los resultados a los agentes locales, no garantizan la transferencia de los recursos necesarios para que dicha responsabilidad pueda ser asumida con garantías mínimas de éxito. Esta operación, obviamente, no constituye una operación administrativa sino política y nos retrotrae al problema del rol del Estado, mencionado en el punto anterior. Los argumentos y proposiciones difundidos en el marco de los proyectos de regionalización y descentralización de la administración educativa asumen su máxima potencialidad en el marco de las fórmulas de **participación** que promueven. Sin embargo, el fortalecimiento de la participación, de la capacidad de gestión institucional y, en definitiva, de la responsabilidad por los resultados del trabajo exige, como condición necesaria, un activo rol de la administración central en la asignación de recursos de acuerdo a prioridades que superen la capacidad **inicial** de cada institución, región o ámbito local para desarrollar sus iniciativas.

Este rol activo de la administración central no puede, sin embargo, ocultar la necesidad de introducir mecanismos que garanticen el dinamismo y la eficiencia en las acciones desarrolladas por las instituciones y administraciones locales. El apoyo debería, en consecuencia, estar acompañado por el desarrollo de mecanismos de **evaluación** que permiten orientar el sentido de las acciones y garantizar la eficacia de sus resultados.

Desde el punto de vista curricular, la discusión sobre los modelos homogéneos o diferenciados tiene también sus rasgos específicos. Numerosos estudios han mostrado que, en América Latina, la homogeneidad curricular definida por programas uniformes para todo un país o regiones más específicas es una homogeneidad puramente formal. En la realidad, existe lo que se ha denominado "circuitos diferenciados de escolaridad" que comienzan desde la base del sistema. Esta estratificación en la calidad de los servicios educativos parece

acentuarse progresivamente, a medida que se expande el sistema y se plantea la necesidad de garantizar sus funciones diferenciadoras por mecanismos más sofisticados que la simple exclusión.

Pero el problema se agrava, en las condiciones de América Latina, por la dinámica del cambio curricular.

La tendencia universal en este campo es, como se sabe, prolongar cada vez más la aparición del momento de la especialización, aumentando el período de escolaridad del momento de la especialización, aumentando el período de escolaridad general básica. Esta tendencia se registra, incluso, en el interior de los niveles superiores del sistema, donde los primeros años son dedicados cada vez más intensamente a la formación general.

Los argumentos que suelen esgrimirse para esta política se basan en factores tales como las características de la evolución del conocimiento científico-técnico, la necesidad de enfoques globales y de una formación básica sólida.

Sin embargo, la validez de estos argumentos se vincula con contextos sociales donde la distribución educativa es relativamente homogénea y la prolongación de la formación **básica** tiene un efectivo carácter universal.

En América Latina, en cambio, la situación es diferente. La prolongación de ciertos aprendizajes básicos, efectuada sobre el supuesto de que todos los sujetos involucrados tienen posibilidades de efectuar una carrera educativa prolongada, sacrifica a los sectores que sólo pueden permanecer en el sistema unos pocos años o grados. El ejemplo más elocuente de esta situación se aprecia en la enseñanza media, donde la práctica pedagógica está orientada hacia la preparación para la universidad. Al margen de la efectividad de la enseñanza media en cumplir este objetivo, lo cierto es que sacrifica todo el esfuerzo de aquellos sectores que sólo pueden garantizar a sus hijos dos o tres años de enseñanza media.

El dilema que se presenta en estas condiciones consiste en que una estructura homogénea constituye — como estructura — una alternativa democrática ya que garantiza a todos una misma vía de formación, pero en su funcionamiento real ese carácter democrático se reduce a aspectos puramente formales. A la inversa, la estructura diferenciada es antidemocrática, en la medida que consolida las diferencias pero, en su funcionamiento real, puede resultar más pertinente para las necesidades de los grupos sociales desfavorecidos.

Nuevamente en este campo el valor y la legitimidad de las estrategias depende del conjunto de la política educativa y social. El valor democrático o antidemocrático de cada opción depende del lugar que ocupe en las orientaciones globales. Sin embargo, en un nivel más específico, parecería preciso apelar a fórmulas combinadas, donde se planteen objetivos en el corto y mediano plazo, que permitan ser reformuladas y adecuadas a la nueva situación obtenida en

virtud de las políticas aplicadas. Este dinamismo debería ser garantizado tanto a nivel diacrónico como sincrónico. En este aspecto, las articulaciones y los pasajes flexibles entre modalidades, el reconocimiento de aprendizaje efectuados por vías no convencionales (experiencia en el trabajo, etc.) deberían ser desarrollados en forma sistemática.

c) El curriculum: ¿Cultura popular o cultura universal?

Un aspecto estrechamente vinculado al anterior, pero visto ahora desde el punto de vista específico de los contenidos de la enseñanza, se plantea en términos de las opciones entre contenidos referidos a los hábitos culturales de cada sector social o contenidos considerados de validez universal.

Los diagnósticos sobre este tema han comprobado reiteradamente que, en realidad, el sistema educativo difunde como patrón cultural "universal" los hábitos de los sectores medios y altos urbanos. Esto se manifiesta en el lenguaje, en los valores, en las pautas de socialización y, fundamentalmente, en las habilidades cognoscitivas que el sistema presupone para el éxito en el aprendizaje escolar. El fracaso en el desempeño de los alumnos de origen popular constituiría, desde este punto de vista, no un fracaso en la apropiación de saberes universales sino de saberes ajenos a su cultura de origen.

Sobre esta base, en los últimos años se desarrolló un movimiento destinado a fundamentar la necesidad de un curriculum que represente la diversidad cultural existente y que recupere los conocimientos, valores, pautas y experiencias propias de las culturas populares. Algunas posturas dentro de este movimiento llegaron incluso a formular la hipótesis según la cual no sólo los contenidos sino la **escuela**, como institución, pertenecía al modelo de imposición ideológica de los sectores sociales dominantes. Por esta vía, el nuevo curriculum exigía una nueva forma institucional, cuya definición aún no alcanzó niveles de precisión más o menos adecuados. La literatura sobre este tema y las experiencias llevadas a cabo son ampliamente conocidas. Nos limitaremos, en consecuencia, a plantear algunos de los riesgos que esta posición, llevada a sus últimas consecuencias, provocaría en la definición de estrategias que pretendan responder a los requerimientos de los sectores culturalmente diferentes a los dominantes.

En primer lugar, es preciso reconocer que en la dinámica del funcionamiento del sistema educativo, el fracaso (y no el éxito) en la imposición de los códigos culturales "universales" es uno de los mecanismos más importantes de la discriminación e imposición ideológica.

En trabajos anteriores se analizó este tema a partir de la hipótesis según la cual el "vaciamiento" de contenidos socialmente significativos de los circuitos de escolarización destinados a los sectores populares, constituía uno de los mecanismos más efectivos para neutralizar el impacto democratizador del incremento en la cobertura escolar.

El riesgo de respetar la diversidad cultural al extremo de negar la validez de cierto conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. cuya apropiación constituye la herramienta para comprender la realidad y participar en forma activa y consciente en su transformación es tan grave como el riesgo de proponer la apropiación de dichos conocimientos en forma alejada de los patrones de socialización local que provocan el fracaso masivo.

Este problema asume connotaciones nuevas en el marco del actual proceso de desarrollo científico-técnico. Es evidente que la sociedad del futuro estará impregnada cada vez más de ciencia y tecnología. También es evidente que esta impregnación plantea serios problemas en términos de imposición cultural, ruptura de los desarrollos culturales endógenos, etc. Sin embargo, la alternativa no puede estar dada por el aislamiento ni por la apropiación inequitativa de los saberes científicos. La autonomía cultural no puede quedar expresada en actitudes puramente defensivas y de aislamiento, cuyo producto final será la consolidación del atraso y de las relaciones de dependencia.

En este aspecto, el dilema consiste en cómo desarrollar un proceso donde a partir de las condiciones culturales locales, se produzca la apropiación de conocimiento socialmente significativo, se genere conocimiento endógeno y se distribuyan democráticamente sus contenidos.

La fórmula sostenida ya hace tiempo por algunos autores latinoamericanos de **heterogeneidad en el punto de partida del proceso de aprendizaje pero de homogeneidad en el punto de llegada** constituye, con el necesario carácter relativo de ambas características, una fórmula apropiada para comenzar a pensar en estrategias específicas para cada caso concreto.

Sin embargo, es preciso recordar que el debate entre lo universal y lo particular constituye una de las dimensiones de la **heterogeneidad cultural** de los países de América Latina. En un trabajo reciente, J. J. Brunner¹⁸ analizó este problema, abriendo una serie de perspectivas de análisis fértiles y novedosas. Su análisis, en síntesis, permite apreciar que la dificultad de la escuela para definir un núcleo común de contenidos curriculares que exprese el mínimo sobre el cual se asienta el "consenso" cultural de una sociedad es una dificultad social y no exclusiva ni predominantemente pedagógica.

¹⁸ BRUNNER, José J. *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*. Santiago, FLACSO, 1986. Doc. de trabajo n. 293.

Conclusiones

El análisis efectuado hasta aquí y la significativa variedad de experiencias acumuladas en los últimos años permite establecer, como punto de partida, la imposibilidad de definir estrategias uniformes para todos los países de la región y al margen de procesos socio-políticos concretos que permitan involucrar a los actores de las políticas educativas en su definición y ejecución.

En este contexto, sin embargo, puede ser útil definir áreas prioritarias desde el punto de vista de las estrategias de política educativa, en particular las dirigidas a las poblaciones-meta de las acciones del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

- Desde el punto de vista administrativo, la descentralización y la regionalización educacional, definidas desde hace tiempo como estrategias adecuadas para una mayor eficiencia en el servicio y para garantizar mayor pertinencia curricular, debería ir acompañada por la definición de **zonas prioritarias** desde el punto de vista de la asignación de recursos. Este carácter prioritario se pondría de manifiesto no sólo desde el punto de vista de la asignación de recursos fiscales en general sino, específicamente, desde el punto de vista de los salarios docentes, la dotación de personal, equipamiento, etc.

La asignación de recursos y el conjunto de acciones educativas deberían ser objeto de un proceso sistemático de **evaluación** de resultados, apropiado para la toma de decisiones tanto a nivel institucional como local, regional y nacional. La evaluación estaría orientada a aumentar el nivel de responsabilidad institucional por los resultados de la gestión, cualquiera sea el nivel en el cual se desarrolla.

La atención prioritaria de ciertas zonas y los mecanismos de evaluación serían elementos fundamentales de un proceso de estímulo a la reciente autonomía y diferenciación institucional de los establecimientos educativos.

- Desde el punto de vista pedagógico, el objetivo central de las estrategias de corto plazo debería ser la **eliminación del fracaso escolar**. Para ello y reconociendo el necesario carácter integral de las acciones, es posible definir algunos ejes prioritarios, tales como:
 - a) definición de metas nacionales de términos de logros de niveles básicos universales de educación, y movilización de recursos masivos hacia el logro de dichas metas;
 - b) atención al problema del aprendizaje de la **lecto-escritura**, tanto en

situaciones de monolingüismo como en contextos bilingües y biculturales;

- c) diseño de sistemas de detección y prevención del fracaso con fuerte participación de los padres;
 - d) modificación de los currícula y diseño de acciones sistemáticas de capacitación de docentes en servicio. La capacitación debería ir acompañada del diseño de políticas de reclutamiento y permanencia en los cargos, que permitan un aprovechamiento óptimo de los efectos de las acciones de capacitación llevadas a cabo;
 - e) en la modificación curricular debería ser estimulado un especial mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, utilizando equipamiento de bajo costo ya probado en micro experiencias exitosas en la región.
- Desde el punto de vista organizativo, las estrategias de corto plazo deberían orientarse hacia el aumento de las horas de clase, evitando las escuelas de triple o doble turno, garantizando la presencia del docente durante todo el año escolar y tendiendo, progresivamente, a la generalización de una oferta educativa de **tiempo completo** para los sectores populares.

Recebido em 2 de fevereiro de 1988

Juan C. Tedesco, Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, é Diretor da Oficina Regional de Educação de la Unesco para América Latina y el Caribe, em Santiago, Chile.

This study has been divided in three large sections. In the first part, an evaluation of the impact of the economic crisis and of the recente adjustment policies on formal education in the Latin American countries, has been carried out. For this purpose, enrolment, education expense, state and private education indicators were used. Further still, the impact of the crisis on the quality of teaching through quantitative and qualitative information, has also been evaluated. In the second part of this work, some of the basic postulates of the socio-economic strategies to overcome the crisis just as they were presented by two regional inter-governmental organizations, are summarized. In the third part, a definition of the main options opened for the future for the specifically educa-

tional area, from the standpoint of a democratic educational strategy policy, is presented.

Cette étude est composée de trois parties importantes. La première partie porte sur l'évaluation de la répercussion de la crise économique et des politiques d'ajustage récemment appliquées dans le domaine de l'éducation formelle dans les pays d'Amérique Latine. Pour ceci, on a utilisé les listes des inscriptions, les dépenses engagées dans le domaine de l'éducation, la participation de l'Etat et du secteur privé. En plus, une évaluation de la répercussion de la crise vis à vis de la qualité de l'enseignement a été faite, à travers l'information quantitative et qualitative recueillie. Dans la deuxième partie sont résumés quelques énoncés fondamentaux des stratégies socio-économiques à appliquer afin de surpasser la crise, d'après la déclaration faite par deux organismes intergouvernementaux de la région. Dans la troisième partie sont définies, dans le cadre du domaine spécifique de l'éducation, les principales alternatives qui pourraient s'appliquer dans l'avenir, du point de vue d'une stratégie pour une politique éducative démocratique.

Este estudio está dividido en tres grandes secciones. En la primera parte se evalúa el impacto de la crisis económica y de las recientes políticas de ajuste sobre la educación formal en los países de América Latina. Se utilizan para ello los indicadores de matrícula, gasto educativo, participación estatal y privada. Además se evalúa el impacto de la crisis sobre la calidad de la enseñanza, a través de informaciones cuantitativas y calitativas. En la segunda parte del trabajo se resumen algunos postulados básicos de las estrategias socio-económicas para salir de la crisis, tal como han sido presentadas por dos organismos intergubernamentales regionales. En la tercera, se definen, para el área específicamente educacional, las principales opciones que se plantean para el futuro desde el punto de vista de una estrategia de política educativa democrática.

Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986*

Alceu Ravello Ferrari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Este artigo analisa a evolução da matrícula e dos índices de atendimento pré-escolar no Brasil, no período de 1968 a 1986, e a participação do setor público – União, estados e municípios – e do setor privado nessa evolução.

Expansão da matrícula no período de 1968 a 1986

No Brasil, somente a partir do início dos anos 70, a educação pré-escola passou a ganhar maior destaque no plano das preocupações governamentais e despertar interesse de um número crescente de estudiosos dos problemas da educação nacional. Em 1970, de um total de quase 19,5 milhões de crianças de 0 a 6 anos, somente 346.656 estavam matriculadas em estabelecimentos de educação pré-escolar, o que resultava numa taxa de escolarização de apenas 1,8%. Mesmo que se restringisse a questão à população de 2 a 6 anos, o índice de escolarização não ultrapassaria os 2,45%.

A Tabela 1 sintetiza, numa dupla dimensão-absoluta e relativa –, a evolução do fenômeno no período de 1970 a 1985. Por um lado, o incremento relativo da matrícula pré-escolar nesses quinze anos foi várias vezes superior ao aumento da população de 0 a 6 anos no mesmo período (540% contra 24%, respectivamente). Isto permitiu que o índice de escolarização na faixa de 0 a 6 anos se elevasse progressivamente de 1,8% em 1970 para 5,9% em 1980 e 9,2% em 1985. É óbvio que mesmo este último é um índice extremamente baixo, mas que representa, no entanto, 5,1 vezes o índice de 1970. Houve, portanto, um avanço em termos relativos.

* O presente trabalho faz parte do Projeto "Dinâmica Secular da Educação no Brasil: seus determinantes sócio-econômicos, demográficos e político-ideológicos", realizado com o apoio da FINEP e do CNPq. Foi preparado atendendo solicitação dirigida à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo Centro de Estudos Brasileiros da Embaixada do Brasil no México, para apresentação no VI Foro de Educación Preescolar, em Morélia, México, nos dias 16 a 18 de abril de 1986.

Tabela 1 – População de 0 a 6 anos, matrícula final (em 30/11) e taxa de escolarização pré-escolar no Brasil em 1970, 1980 e 1985 e taxas de incremento da população e da matrícula nos períodos de 1970/80 e 1980/85

ANO	POPULAÇÃO	MATRÍCULA FINAL PRÉ-ESCOLAR	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1)	TAXA DE INCREMENTO (1)	
				DA POPULAÇÃO	DA MATRÍCULA
1970	19.437.344	346.656	1,8	-	-
1980	22.478.958	1.328.763	5,9	15,4	283,3
1985	24.100.000	2.217.222	9,2	7,2	66,9
				24,0	540,0

FONTES: População 1970 e 1980 - Brasil, IBGE. **Censo demográfico 1970 e Censo demográfico 1980**; 1985 - estimativa do autor, inferior àquela feita pelo IBGE para o ano de 1985 em **Anuário Estatístico do Brasil - 1984**, tabela 5.2. Matrícula pré-escolar: Brasil, MEC/SEEC. **Sinopse estatística de ensino de Prê-1º grau - 1969/75**, Brasília, 1977; **Sinopse estatística da educação básica - 1981/1982/1983**, Brasília, nov. 1985. **Dados pré-escolar, 1º e 2º graus, Estimativas 1984-86**, Brasília, nov. 1985.

Por outro lado, em termos absolutos, a população de 0 a 6 anos teve um acréscimo de 4,7 milhões de pessoas, ao passo que a expansão da matrícula foi de apenas 1,9 milhão. Em consequência, o número de crianças de 0 a 6 anos não atendidas por instituições de educação pré-escolar sofreu acréscimo de 2,8 milhões. Aumentaram, portanto, simultaneamente, tanto o índice de matrícula como o número absoluto de não-matriculados. E este já é um aspecto importante do problema, abordado aqui a título de introdução.

O presente estudo limita-se ao período que vai de 1968 a 1986, para o qual se dispõe de uma série estatística contínua e comparável.

O período escolhido abrange desde a assinatura do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, que marcou o enrijecimento da ditadura militar que governou o País de abril de 1964 a março de 1985, até a iniciativa mais recente e mais importante da Nova República - a reforma econômica de fevereiro de 1986, simbolizada pela nova moeda, o cruzado. A perspectiva histórica permitirá entender e avaliar a situação presente da educação pré-escolar no Brasil em termos dinâmicos, isto é, de gênese e de perspectivas para o futuro.

Há duas medidas para se avaliar a expansão do atendimento pré-escolar: a matrícula inicial, verificada em 30 de abril, e a matrícula final, verificada em 30 de novembro. Conforme se pode ver na Tabela 2, a matrícula inicial é geralmente mais elevada do que a final.

Tabela 2 – Evolução da matrícula inicial e final em educação pré-escolar no Brasil, no período de 1968 a 1986

ANO	MATRÍCULA INICIAL (em 30/4)	MATRÍCULA FINAL (em 30/11)	% FINAL/ INICIAL	ÍNDICES ANUAIS DE CRESCIMENTO DA MATRÍCULA FINAL EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR (%)
1968	—	304.525	—	—
1969	343.339	> 325.738	94,9	7,0
1970	374.267	> 346.656	92,6	6,4
1971	422.313	< 437.010	103,5	26,1
1972	459.960	< 469.400	102,1	7,4
1973	498.424	> 495.482	99,4	5,6
1974	529845	< 551.112	104,0	11,2
1975	566.008	< 574.775	101,5	4,3
1976	707.470	> 679.627	96,1	18,2
1977	780.048	< 830.132	106,4	22,1
1978	944.583	< 1.031.821	109,2	24,3
1979	1.198.104	> 1.167.505	97,4	13,1
1980	1.335.317	> 1.328.763	99,5	13,8
1981	1.543.822	> 1.520.060	98,5	14,4
1982	1.866.868	> 1.798.267	96,3	18,3
1983	2.084.109	> 1.920.411(1)	92,1	6,8
1984	2.241.108(1)	> 2.068.019(1)	92,3	7,7
1985	2.466.122(1)	> 2.217.222(1)	89,9	7,2
1986	2.699.287(1)	> —	—	—

(1) Dados estimados pelo SEEC/MEC com base nas informações referentes ao ano de 1982.

FONTES: Brasil. MEC/SEEC. *Sinopse estatística do ensino de pré-1º grau 1969/75*. Rio de Janeiro, 1977; *Sinopse estatística da educação básica 1979/1980*. Brasília, 1983; *Sinopse estatística da educação básica 1981/1982/1983*. Brasília, 1984; *Dados pré-escolar, 1º grau e 2º graus. Estimativas 1984-86*. Brasília, nov/1985.

Isto sugere que estaria havendo também na pré-escola uma perda no decorrer do ano letivo, à semelhança da evasão verificada na escola.

Como em trabalhos anteriores, também neste deu-se preferência à utilização da matrícula final por se constituir uma medida mais rigorosa. Em qualquer dos casos, pode-se obter uma série temporal contínua de 18 anos. A matrícula final de 1985 (2.217.222) representa 7,28 vezes a matrícula final de 1968 (304.526), o que indica uma expansão de 628% no período. A matrícula inicial estimada para 1986 (2.699.287) e 7,86 vezes mais elevada do que a matrícula inicial de 1969 (343.339), o que representa um crescimento de 686%. O índice é mais elevado no segundo caso, mas a diferença é relativamente pequena.

Outro aspecto a examinar é o de que, considerando-se a matrícula global, sem desagregação por idade, por dependência administrativa, por região ou por outro critério qualquer, o crescimento foi ininterrupto em todo o período, independentemente de se trabalhar com a matrícula final ou inicial. No entanto, a fase de maior crescimento da matrícula final ocorreu no período de 1976 a 1982. Nesses sete anos, a expansão foi de 213% em relação ao ano base 1975, ao passo que nos sete anos anteriores (1969/75) o crescimento foi apenas 89% em relação ao ano base 1968 (Tabela 2). A partir de 1983, teria havido uma desaceleração no ritmo de expansão da matrícula em relação ao período 1976/1982, segundo estimativas da matrícula final feitas pelo próprio MEC. Conforme se pode ver na Tabela 2, no período 1968/75 as taxas anuais de crescimento da matrícula situaram-se quase sempre em níveis inferiores a 8%, contra índices anuais da ordem de 13,1% a 24,3% no período 1975/82, voltando os índices a patamares inferiores a 8% a partir de 1983.

Tais resultados indicam que, salvo erro substancial nas estimativas do MEC para os anos 1983/86, nem a inclusão da educação pré-escolar entre as prioridades do MEC no III Plano setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980/85 (Brasil, MEC, 1980), nem o lançamento do já citado Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em dezembro de 1981 foram capazes de sustentar as taxas de expansão da matrícula verificadas no período 1976/82.

A pré-escola como fenômeno eminentemente urbano

Até aqui, foi analisada a expansão da matrícula final na educação pré-escolar em termos globais. Daqui por diante, serão utilizadas algumas linhas de análise já trilhadas em trabalhos anteriores (Ferrari & Gasparly, 1980 e 1982; Ferrari, 1982 e 1983).

O primeiro aspecto a considerar refere-se à distribuição urbano-rural das oportunidades de atendimento pré-escolar. Em 1970, a um índice nacional de escolarização da ordem de 2,45% para toda a população de 2 a 6 anos correspondiam índices de 4,82% no meio urbano e de apenas 0,09% no meio rural (Ferrari & Gasparly, 1980, p.69). Mesmo extremamente reduzido, não chegando a 5%, o índice urbano de escolarização na faixa de 2 a 6 anos era mais de 50 vezes superior ao verificado no meio rural. Em números absolutos, a matrícula final no meio rural aumentou de 4.793 em 1968 para 94.398 em 1985 (Brasil, MEC/SEEC, 1977 e nov./1985), o que representa um aumento de quase 20 vezes no período. Mesmo assim, a matrícula rural é numericamente inexpressiva, representando menos de 5% da matrícula final total estimada para 1985. A educação pré-escolar no Brasil ainda é, portanto, um fenômeno quase que exclusi-

vamente urbano.

A análise dos índices regionais da escolarização que figuram na Tabela 3 confirma o que se acaba de dizer, porquanto a região Sudeste, a mais urbanizada (e desenvolvida) do País, é também a que apresenta os índices mais elevados de atendimento pré-escolar. Em 1980, a região Sudeste apresentava um índice de escolarização na faixa de 0 a 6 anos quase duas vezes superior ao das demais regiões. Os índices referentes ao ano de 1986 incluem a educação pré-escolar não formal, o que talvez explique as alterações sensíveis verificadas de 1980 para 1986. Mesmo assim, continua sobressaindo a região Sudeste, a mais urbanizada.

Tabela 3 – Taxa de escolarização em educação pré-escolar, por idade, segundo as regiões, em 1980 e 1986

ANOS E REGIÕES	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO (%)						
	TOTAL	-2 anos	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
1980(1)							
Brasil	5,60	0,10	1,08	3,40	8,22	13,23	14,86
Norte	3,42	0,05	0,52	2,09	4,92	8,22	9,66
Nordeste	3,86	0,06	0,86	2,70	6,18	8,94	9,32
Sudeste	8,03	0,12	1,41	4,57	11,57	18,58	23,08
Sul	4,37	0,15	0,96	2,77	6,07	12,10	9,23
Centro-Oeste	4,99	0,11	1,05	2,82	6,73	11,72	13,77
1986(2)							
Brasil	14,14	0,28	2,39	8,70	21,51	35,36	39,41
Norte	9,78	0,12	0,12	5,57	16,03	24,51	26,48
Nordeste	12,04	0,21	2,23	8,10	21,25	29,43	28,58
Sudeste	17,19	0,25	2,70	9,74	23,75	42,73	56,02
Sul	14,28	0,63	2,57	9,60	20,41	39,97	32,67
Centro-Oeste	12,03	0,31	2,34	7,55	18,84	29,59	30,67

(1) A taxa de escolarização é o percentual de crianças matriculadas em relação ao total de crianças de determinada idade. Para o cálculo das taxas referentes ao ano de 1980, o SEEC/MEC valeu-se dos dados de matrícula por ele mesmo coletados e os dados de população do censo demográfico de 1980, do IBGE.

(2) Taxas obtidas a partir de estimativas feitas pelo SEEC/MEC da população de zero a seis anos em 1986 e da matrícula pré-escolar inicial nesse mesmo ano, incluindo o pré-escolar não formal.

FONTE: Brasil. MEC/SEEC. Estudos Estatísticos. Educação pré-escolar; demanda de matrícula – Brasil 1980-1986. Edições preliminares, preparadas por Godeardo Baquero Miguel e José Dias Pereira. Brasília, MEC, 1985, 7p. mimeo.

Distribuição por idade

De 1968 a 1974, as estatísticas do MEC sobre educação pré-escolar referiam-se apenas à população de 2 a 6 anos. A partir de 1975 passou a ser incluído também o atendimento dispensado a crianças de menos de 2 anos e de mais de 6 anos, que estivessem freqüentando estabelecimentos de educação pré-escolar. A análise limita-se à faixa de 0 a 6 anos. Os dados referentes ao ano de 1980 apontam índices que variam de 0,10% na faixa de menos de 2 anos, até 13,23% e 14,86% para a população de 5 a 6 anos, respectivamente (Tabela 3).

Na Tabela 3, os dados referentes ao ano de 1986 são quase 3 vezes mais elevados do que os de 1980. Utilizando o mesmo critério de 1980, o índice global de atendimento é de 9,2%, conforme se viu na Tabela 1. Os índices da Tabela 3 referentes a 1986 baseiam-se numa estimativa do SEEC/MEC que inclui também o pré-escolar não formal. Mesmo assim, o índice nacional de atendimento na faixa de 0 a 6 anos não chega a 15%, variando de 0,28% para a população de menos de 2 anos, a 39,41% para a de 6 anos.

Tanto para o Brasil como um todo, como para cada uma das regiões individualmente, os índices de atendimento são tão mais elevados quanto mais próximo se chega à idade de 7 anos, que marca o limite inferior da faixa de escolarização obrigatória.

Com base nos dados de 1980 (Tabela 3 e Ferrari, 1985, Tabela 6), poder-se-ia dizer que o índice de atendimento da população de 0 a 14 anos parte de um nível próximo a zero na faixa de menos de 2 anos, atingindo cerca de 8%, 13% e 15% nas faixas de 4, 5 e 6 anos, respectivamente, mal superando os 50% aos 7 anos, atingindo o ponto máximo de quase 75% nos 11 anos e baixando progressivamente até 62% na faixa de 14 anos. O MEC tem colocado como prioridade o atendimento das crianças de 4 a 6 anos. De qualquer forma, parece que o fenômeno da escolarização ou, se se preferir, da não-escolarização a nível pré-escolar deve ser analisado em íntima conexão com o mesmo fenômeno a nível de 1º grau. Infelizmente, limitações da abordagem proposta impediram que se aprofundasse esta vertente.

Outros aspectos da questão que mereceria um estudo mais acurado são os seguintes:

1. A partir de que idade se pode falar em educação pré-escolar no sentido próprio do termo? Já mencionei que as estatísticas do MEC sobre educação pré-escolar no período de 1968 a 1974 referiam-se apenas à população de 2 a 6 anos.
2. Faz sentido reunir numa mesma estatística, sem a devida desagregação,

dados sobre educação pré-escolar formal e não formal? Em que diferem as duas formas de atendimento?

A proposta do Conselho Federal de Educação

A perspectiva, talvez mais importante, para se analisar e avaliar a evolução da educação pré-escolar no Brasil é a da participação dos setores público e privado, que nas estatísticas oficiais aparece sob a denominação de matrícula por dependência administrativa pública e particular, subdividindo-se a primeira em federal, estadual e municipal. É que esta perspectiva nos aproxima da questão central da relação entre pré-escola e classe social. E o exame, mesmo que sucinto, da proposta delineada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) a partir do Parecer nº 2.018/74 (Brasil, CFE, 1974) é de fundamental importância para análise que este estudo se propõe fazer, na mesma linha dos estudos anteriores.

Já antes do citado Parecer, referindo-se à América Latina como um todo, Solari (1973, p.64-5) associava a crescente preocupação dos países latino-americanos com a educação pré-primária à importância a ela atribuída pelas próprias teorias educacionais. No que concerne ao Brasil, a Indicação nº 45, anexa ao Parecer nº 2.018/74, também faz referência à importância atribuída à educação pré-escolar na "prevenção do retardo escolar". Mas é o Parecer nº 2.018/74 que explicita a proposta do CFE e os pressupostos teóricos que lhe dão suporte. O relator, Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, começa o seu Parecer fazendo referência ao "massacre" que ocorria na passagem do primário para o ginásio e que horrorizava a muitos. Salienta que, em sua opinião, a grande calamidade do ensino brasileiro está na passagem da primeira para a segunda série do ensino fundamental. É nesse acesso que, segundo o relator, "sempre se perpetraram os piores genocídios da escala da escolaridade no Brasil" (p.22). Prossegue discutindo as causas de tal estado de coisas, introduzindo, a seguir, toda uma série de conceitos que deixam entrever os pressupostos em que apóia a sua proposta: "carência cultural", "inaptidão para a alfabetização", "pré-requisitos", "tentativa de compensar... essas carências", "atividades preparatórias para a alfabetização" (p.25). A conclusão está contida nas premissas: "É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil" (p.25-6).

Está clara a razão da necessidade da pré-escola: o fracasso da escola fundamental. Está clara também a função da pré-escola: prevenir o fracasso escolar. Mas, que tipo de educação pré-escolar propõe o Parecer?

“Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do ‘currículo escondido’, as crianças das classes média e alta” (p.26).

Conclui recomendando: 1) estudos no sentido de encontrar novas fontes de recursos; 2) a elaboração de uma legislação específica; e 3) que se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como “educação compensatória”, para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau” (p.28).

O Parecer nº 2.018/74 sobre educação pré-escolar constitui um marco importantíssimo na definição da política de educação pré-escolar no Brasil e, inclusive, na difusão de toda uma conceituação relacionada com a teoria da carência cultural e a proposta de educação compensatória, oriunda dos Estados Unidos e aqui divulgada a partir do início dos anos 70 e ainda hoje amplamente difundida no meio educacional brasileiro.

As idéias básicas e a proposta do Parecer nº 2.018/74 praticamente se retem nos Pareceres posteriores do CFE até pelo menos o Parecer nº 792/80 Brasil, SEPS, 1979).

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980/1985 (Brasil, MEC/SG, 1980) repete basicamente a argumentação do CFE para justificar a importância da educação pré-escolar, chegando ao ponto de nela incluir também a ação sobre as gestantes, descaracterizando, dessa forma, a sua especificidade:

“A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso do 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes”.

Já o **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar** (Brasil, MEC/SG, 1981) foi redigido bem ao estilo do “liberalismo maduro”, dizendo, por exemplo, que a educação pré-escolar “não é panacéia dos males sociais, nem substitui as necessárias medidas redistributivas de renda”. Nega-lhe explicitamente

a função “preparatória para o ensino de 1º grau”. Mas espera que ajude a “evitar sua marginalização do processo social e educacional” e que possa contribuir para uma “melhor aprendizagem” das crianças submetidas a “condicionamentos negativos”. Em suma, excetuada a linguagem mais cuidadosa em função das críticas, o **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar** não se distancia muito das idéias e da proposta do CFE. A idéia básica é a mesma: a suposição de que a educação pré-escolar das crianças carentes ou marginalizadas, das crianças das periferias urbanas, das crianças submetidas a condicionamentos negativos – não importa como se as chame – ajudará a salvar a escola, ou melhor, a salvar essas crianças do fracasso escolar e até a promover uma maior igualdade social.

Não se pretende retomar aqui a crítica teórica dos pressupostos contidos na proposta de educação compensatória ou, em termos mais gerais, da proposta que vê na pré-escola a salvação das crianças que fracassam na escola. Refiro, a respeito, as críticas desenvolvidas por Cunha (1975, cap.4, item 2.3), por Ferrari e Gasparly (1980 e 1982), por Ferrari (1982 e 1983) e por Kramer (1982).

O que se propõe é retomar a análise empírica no sentido de mostrar que não bastam propósitos humanitários dos formuladores da política educacional e dos planejadores e administradores educacionais para realizar uma maior justiça escolar e social. Nos trabalhos publicados em co-autoria com Gasparly, já referidos acima, mostrou-se como a expansão da matrícula no período de 1968/7 se dera exatamente na direção oposta à preconizada pelo CFE, ou seja, que a expansão global expressava mais o crescimento do setor privado, orientado para a população com condições econômicas de pagar as altas taxas nas pré-escolas particulares, do que do setor público. Em trabalho posterior (Ferrari, 1983, p.18) revelou-se que a tendência à privatização crescente da educação pré-escolar se estendia pelo menos até 1976, a despeito das recomendações redistributivas do CFE. Na seqüência deste trabalho, será retomada esta linha de análise, considerando-se agora todo o período 1968/75.

Participação dos setores público e privado

Conforme assinalado no início do item anterior, a análise da evolução da participação dos setores público e privado na oferta de oportunidades é de capital importância na avaliação da expansão da educação pré-escolar no Brasil. Com base nos dados da Tabela 4, que traduzem em números absolutos a expansão da matrícula final por dependência administrativa no período de 1968/85, foram construídas as Tabelas 5 e 6, que analisam, respectivamente, a evolução da distribuição percentual e a evolução dos índices de expansão da

matrícula final por dependência administrativa.

Tabela 4 – Evolução da matrícula final (em 30/11) de educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1985, segundo a dependência administrativa

ANO(1)	MATRÍCULA FINAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	TOTAL GERAL	PÚBLICA				PARTICULAR
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
1968	304.526	187.000	1.792	135.926	49.282	117.526
1969	325.738	197.431	1.853	142.614	52.964	128.307
1970	346.656	213.403	2.050	153.350	58.003	133.253
1971	437.010	260.399	1.753	184.227	74.419	176.611
1972	469.400	275.986	2.383	177.274	96.329	193.414
1973	495.482	271.780	2.648	153.339	115.793	223.702
1974	551.112	302.484	1.755	132.850	167.879	248.628
1975	574.775	293.742	2.545	145.745	145.452	281.033
1976	679.627	357.462	2.781	184.492	170.189	322.165
1977	830.132	437.587	3.526	206.751	227.310	392.545
978	1.031.821	559.428	4.816	247.440	307.172	472.393
979	1.167.505	625.038	9.135	271.064	344.839	543.467
980	1.328.763	702.789	8.711	321.682	372.396	625.974
981	1.520.060	829.651	13.732	365.998	449.921	690.409
1982	1.798.267	1.079.176	34.470	471.623	573.083	719.091
1983	1.920.411	1.151.148	34.792	504.490	611.866	769.263
1984	2.068.019	1.239.405	37.564	543.036	658.805	828.614
1985	2.217.222	1.328.610	40.366	581.951	706.293	888.612

(1) A matrícula referente aos anos de 1968 a 1974 compreende apenas a população de 2 a 6 anos. A partir de 1975 a matrícula inclui também crianças de 0 a 1 ano que frequentam instituições consideradas de educação pré-escolar e crianças de mais de 6 (de 7 anos já feitos) que ainda permaneçam na pré-escola. Para 1983 a 1985, dados estimados supondo constante a distribuição por dependência administrativa de 1982.

FONTES: Brasil, MEC/SEEC. Sinopse estatística do ensino de pré-1^o grau – 1969/75. Rio de Janeiro, 1977; Sinopse estatística da educação pré-escolar 1976/78; Brasília, 1981; Sinopse estatística da educação básica 1979/1980. Brasília, 1983; Sinopse estatística da educação básica 1981/1982/1983. Brasília, 1984; Dados pré-escolar, 1^o e 2^o graus. Estimativas 1984-86. Brasília, nov/1985.

Tabela 5 – Índices de crescimento da matrícula final (em 30/11) de educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1985, segundo a dependência administrativa (1968 = 100 e 1975 = 100)

ANO	MATRÍCULA FINAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA											
	TOTAL GERAL		PÚBLICA						PARTICULAR			
			TOTAL		FEDERAL		ESTADUAL				MUNICIPAL	
1968	100		100		100		100		100		100	
1969	107		106		103		105		107		109	
1970	114		114		114		113		118		113	
1971	143		139		98		136		151		150	
1972	154		148		133		130		195		165	
1973	163		145		148		113		235		190	
1974	181		162		98		98		341		212	
1975	189	100	157	100	142	100	107	100	295	100	239	100
1976	223	118	191	122	155	109	136	127	345	117	274	115
1977	273	144	234	149	197	139	152	142	461	156	334	140
1978	339	180	299	190	269	189	182	170	623	211	402	168
1979	383	203	334	213	510	359	199	186	700	237	462	193
1980	436	231	376	239	486	342	237	221	756	256	533	223
1981	499	264	444	282	766	540	269	251	913	309	587	246
1982	591	313	577	367	1.924	1.354	347	324	1.163	394	612	256
1983	631	334	616	392	1.942	1.367	371	346	1.242	421	655	274
1984	679	360	663	422	2.096	1.476	400	373	1.337	453	705	295
1985	728	386	710	452	2.253	1.586	428	399	433	486	756	316

FONTE: Índices calculados com base nos dados da Tabela 4.

Tabela 6 – Evolução da distribuição percentual da matrícula final (em 30/11) de educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1985, segundo a dependência administrativa

ANO	MATRÍCULA FINAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	TOTAL GERAL	PÚBLICA				PARTICULAR
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
1968	100,0	61,4	0,6	44,6	16,2	38,6
1969	100,0	60,6	0,6	43,8	16,2	39,4
1970	100,0	61,5	0,6	44,2	16,7	38,5
1971	100,0	59,6	0,4	42,2	17,0	40,4
1972	100,0	58,8	0,5	37,8	20,5	41,2
1973	100,0	54,8	0,5	30,9	23,4	45,2
1974	100,0	54,9	0,3	24,1	30,5	45,1
1975	100,0	51,1	0,4	25,4	25,3	48,9
1976	100,0	52,6	0,4	27,2	25,0	47,4
1977	100,0	52,7	0,4	24,9	27,4	47,3
1978	100,0	53,5	0,5	24,0	20,7	45,8
1979	100,0	53,9	0,8	23,2	29,5	46,5
1980	100,0	52,9	0,7	24,2	28,0	47,1
1981	100,0	54,6	0,9	24,1	29,6	45,4
1982	100,0	60,0	1,9	26,2	31,9	40,0
1983	100,0	59,9	1,8	26,3	31,8	40,1
1984	100,0	59,9	1,8	26,3	31,8	40,1
1985	100,0	59,9	1,8	26,2	31,8	40,1

FONTE: Percentuais calculados com base nos dados da Tabela 4.

A seguir, uma apresentação sucinta dos principais resultados da análise das Tabelas 4 a 6.

1. Contrariamente ao que se verificou no setor público, onde houve paradas e até retrocessos, particularmente nas redes federal e estadual, na primeira metade dos anos setenta, no setor privado, a matrícula pré-escolar expandiu-se em todo o período 1968/85, de ano para ano, sem exceção (Tabelas 4 e 5). Até meados dos anos 70, a expansão foi maior no setor particular do que no conjunto do setor público, invertendo-se a situação a partir daí. Mas, considerando-se todo o período 1968/85, o setor privado apresentou índice de crescimento mais alto do que o conjunto das redes públicas (756 e 710 respectivamente, em relação ao ano base 1968). O menor crescimento do setor público deve-se ao fraco desempenho dos sistemas estaduais de ensino em termos de matrícula nos anos 1972/1975, precisamente na fase de implantação da Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

2. Enquanto o setor público estadual e federal estancava e até diminuía a sua oferta absoluta de vagas no período 1968/74, a rede municipal expandia-se a um ritmo inicialmente igual e depois superior ao verificado no setor privado (Tabela 5).

3. O diferente comportamento do setor público (federal, estadual e municipal) e do setor particular no que concerne à expansão da matrícula alterou substancialmente a participação relativa desses setores na matrícula total (Tabela 6). Mesmo à luz dos dados mais recentes, o fato mais importante foi o aumento relativo da participação do setor privado que, no início do período, tinha cerca de 39% da matrícula final total e que elevou esse índice para níveis superiores a 45% (desde 1973 até 1981). A redução para 40%, a partir de 1982, pode estar indicando uma reversão de tendência, mas ainda representa uma participação percentual superior à do início do período (Tabela 6). Tais dados confirmam o processo de privatização na educação pré-escolar, denunciado em trabalhos anteriores.

4. Também dentro do setor público houve alterações profundas na participação relativa das três redes. A rede estadual reduziu sua participação de 44,6% em 1968 para apenas 26,2% em 1985, tendo chegado a 23,2% em 1979. Em contraposição, a rede municipal quase duplicou a sua participação relativa, elevando-a de 16,2% para cerca de 32% (Tabela 6). A rede federal teve uma participação modesta (inferior a 1%) até 1981, aumentando repentinamente em 1982 a sua participação para um nível três vezes maior que o inicial (1,8% e 0,6%, respectivamente). Haveria que localizar melhor no território nacional essa expansão recente da educação pré-escolar a nível federal.

Sintetizando, pode-se dizer que, de 1968 até pelo menos 1981, o setor privado constituiu o carro-chefe do movimento de expansão da educação pré-escolar no Brasil. No que concerne ao setor público, sobressai a retração da oferta de parte dos sistemas estaduais e a expansão a nível municipal.

Renda e pré-escola

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1982 permite uma análise, mesmo que parcial, do problema da relação entre renda e pré-escola (ver Tabela 7). Parcial porque as classes de rendimento mensal familiar agrupam na categoria mais elevada (mais de 5 salários mínimos), desde a classe média-baixa até os mais altos rendimentos auferidos por assalariados e pelos donos do capital.

Tabela 7 – Número de domicílios particulares permanentes, número de pessoas de 4 a 6 anos matriculadas no ensino pré-escolar e índice de matrícula entre as pessoas de 4 a 6 anos por mil domicílios particulares permanentes, segundo classes de rendimento mensal familiar. Brasil, 1982

CLASSES DE RENDIMENTO MENSAL FAMILIAR	DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES	PESSOAS DE 4 A 6 ANOS MATRICULADAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR	
		Nº ABSOLUTOS	POR MIL (o/oo) DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES
TOTAL	27.401.345	2.330.363	85,0 o/oo
Até 1 Salário Mínimo	5.470.159	283.483	51,8 o/oo
mais de 1 a 2	6.227.475	439.250	70,5 o/oo
mais de 2 a 5	8.677.469	754.429	86,9 o/oo
mais de 5 Salário Mínimo	6.597.181	811.345	123,0 o/oo

FONTE: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1982, Tabela 5.2.

Na faixa de rendimento mensal familiar superior a 5 salários mínimos, o índice de matrícula em estabelecimentos de ensino pré-escolar entre crianças de 4 a 6 anos é mais que duas vezes superior ao encontrado na classe de rendimento mensal familiar mais baixo (123,0 e 51,8 matrículas por mil domicílios particulares permanentes, respectivamente).

Uma maior desagregação da categoria de rendimento mensal familiar superior a 5 salários mínimos revelaria, sem dúvida, uma forte concentração num reduzido número de domicílios com altos rendimentos (superiores a 20 salários mínimos, mensais, por exemplo). A última coluna da Tabela 7 mostra com clareza que, à medida que sobem os níveis de rendimento mensal familiar, aumenta também o índice de matrícula pré-escolar. Isto nos faz supor que, nos níveis de rendimento mais elevado, em condições de pagar pré-escola particular, a matrícula efetiva é igual à demanda.

Tais resultados confirmam a natureza seletiva do sistema de educação pré-escolar do Brasil, reforçando as conclusões a que se chegou no item anterior.

A questão da qualidade

Em dois trabalhos realizados em co-autoria (Ferrari e Gaspary, 1980 e 1982), tentou-se uma abordagem indireta da questão da qualidade do atendi-

mento pré-escolar, dispensado nos setores público e privado. O pressuposto subjacente a tal análise era o de que a própria quantidade de recursos humanos empregados no atendimento pré-escolar podia ser utilizado, em certa medida, como indicador da qualidade do serviço prestado. A questão de fundo era o de que à desigualdade quantitativa (quantidade de oportunidades oferecidas) se somava o agravante da desigualdade de qualidade das oportunidades postas à disposição das diferentes classes sociais. Os dados de que então se dispunha evidenciavam claramente um privilegiamento da rede pré-escolar particular em relação à pública, especialmente à rede municipal, em termos de quantidade relativa de recursos humanos empregados no atendimento, o que provavelmente indicaria uma diferença de qualidade.

Pretende-se retomar aqui esta linha de análise, mesmo sabendo das limitações dos indicadores utilizados. A questão da qualidade tem sido colocada com relativa freqüência nos últimos anos, devido, em parte, ao próprio empenho governamental de expandir, por todos os meios e de diferentes formas, a matrícula pré-escolar, desviando inclusive o MOBRAL de sua função específica para essa tarefa. Recentemente, a própria Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do MEC teve que reconhecer e pronunciar-se sobre a questão (BRASIL, MEC/SEPS, 1984, p.8):

“Além da preocupação com a expansão numérica do atendimento, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau (SEPS) do MEC tem cuidado da qualidade da educação pré-escolar... Uma atenção muito grande na quantidade pode gerar uma queda na qualidade, se, ao mesmo tempo, não forem tomadas precauções no treinamento e orientação dos professores, na organização dos espaços físicos utilizados e nos materiais didáticos postos à mão das crianças.”

...

“As principais ações da SEPS, na educação pré-escolar, em 1984, estão voltadas para a melhoria da qualidade no que se refere à preparação dos recursos humanos.”

O documento analisado faz supor que a questão da qualidade se coloca hoje com tal intensidade que pode produzir uma revisão nas metas quantitativas.

A Tabela 8 permite uma análise do grau de formação do copro docente por dependência administrativa. Exceção feita à rede federal, em que quase 50% dos docentes têm apenas 1º grau completo e até incompleto, as redes públicas estadual e municipal e a rede particular apresentam situações muito se-

melhantes, com 80% a 85% de seus professores com 2º ou 3º grau, o que indica uma qualificação formal mais elevada do que a dos docentes de 1º grau. Haveria, sim, que aprofundar a questão da preparação específica para a educação pré-escolar.

Tabela 8 – Distribuição percentual dos docentes na educação pré-escolar no Brasil, segundo o grau de formação e a dependência administrativa – 1983*

GRAU DE FORMAÇÃO	TOTAL	% DE DOCENTES			
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
1º grau incompleto	3,37	12,13	1,66	6,80	1,75
completo	11,42	32,20	5,12	12,56	12,86
2º grau	67,83	51,64	72,65	60,41	70,65
3º grau	17,38	4,03	20,56	20,22	14,74

* Não incluído o Estado do Piauí por falta de informações.

FONTE: Brasil. MEC/SEEC. Indicadores Educacionais 1982/1983. Brasília, junho 1985. Tabela 1.1.

Na Tabela 9, é retomada a análise abordada no início deste item. Em todo o período 1969/85, o setor privado apresenta uma relação de alunos por docente sempre inferior a 20 crianças, com pequena variação no período (entre 17,5 e 19,5), com índices sempre inferiores aos verificados no conjunto das redes públicas. No conjunto do setor público, essa relação, que já oscilava em torno de 23/1 no período 1969 a 1976, elevou-se para aproximadamente 27/1 no período 1977 a 1982. Isto mostra que, sob esse aspecto, a situação no setor público se agravou.

Parte do crescimento da matrícula pública a partir de 1977 foi obtida ao preço de um aumento de aproximadamente 4 alunos por docente. Um docente do setor público, que já atendia, no período 1969/76, em média, 4 crianças a mais do que um docente no setor privado, passou a ter a seus cuidados, no período 1977/82, 8 crianças a mais do que um docente no setor privado. É difícil imaginar que tal situação não interfira na qualidade do atendimento dispensado.

Ainda segundo a Tabela 9, a partir de 1986, a situação estaria melhorando. No entanto, é preciso lembrar que os índices a partir desse ano foram calculados com base em dados estimados e não definitivos.

Tabela 9 – Tendência da relação alunos/docente no Brasil, por dependência administrativa, no período de 1969 a 1985

ANO	RELAÇÃO ALUNOS/DOCENTE (1)					
	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PÚBLICA				REDE PARTICULAR
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
1969	21,4	23,9	25,4	20,9	39,4	18,3
1970	20,4	22,5	32,0	20,6	29,2	17,7
1971	21,1	22,7	16,1	22,5	23,4	19,2
1972	20,8	23,2	17,4	21,2	28,1	18,1
1973	20,2	20,8	17,5	18,2	25,7	19,5
1974	20,9	24,4	17,9	18,2	33,4	17,8
1975	—	—	—	—	—	—
1976	20,5	23,7	25,1	21,9	22,1	17,9
1977	22,1	26,5	27,3	23,4	30,0	18,6
1978	22,8	27,3	25,9	24,3	30,4	19,1
1979	22,6	26,2	24,7	23,8	28,6	19,5
1980	22,6	26,3	18,6	25,8	27,0	19,5
1981	22,7	26,4	30,9	25,5	27,0	19,5
1982	22,2	27,0	29,2	26,3	27,5	17,5
1983	21,8	24,5	18,3	25,4	24,4	18,7
1984	21,3	24,0	19,0	25,0	23,6	18,2
1985	20,5	23,1	18,0	24,4	22,6	7,5

(1) Índices calculados pelo autor com base nos dados sobre matrícula final e número de docentes fornecidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC. Os dados básicos referentes aos anos de 1983 a 1985 representam estimativas feitas pelo SEEC a partir das informações de 1982.

FONTES: Brasil. MEC/SEEC. *Sinopse estatística do ensino do pré-1º grau - 1969/75*. Rio de Janeiro, 1977; *Sinopse estatística da educação pré-escolar 1976/78*. Brasília, 1981; *Sinopse estatística da educação básica 1979/1980*. Brasília, 1983; *Sinopse estatística da educação básica 1981/1982/1983*. Brasília, 1984; *Dados pré-escolar, 1º e 2º graus. Estimativas 1984-86*. Brasília, nov./1985.

A análise interna do setor público revela que o índice sempre foi elevado na esfera municipal. A partir de 1976, a relação alunos/docente sofreu um aumento substancial nas esferas federal e estadual, o que coincide exatamente com a expansão da matrícula nas dependências federal e estadual.

Tem-se assim mais um elemento importante que ajuda a qualificar a expansão da educação pré-escolar no período analisado.

Conclusões e perspectivas

A análise realizada neste trabalho confirma os resultados anteriores e permite afirmar com segurança que a expansão da matrícula pré-escolar verificada no período da ditadura militar está longe de representar um movimento de democratização escolar e social, conforme pretendiam os formuladores da política de educação pré-escolar para o País.

No outro extremo da escala educacional (no ensino superior), também se observou, no mesmo período, uma grande expansão da matrícula, liderada pelo setor privado. Em nenhum dos dois casos, a expansão significou democratização ou equalização de oportunidades escolares e sociais, conforme preconizado nos documentos oficiais.

Poder-se-ia dizer que os resultados da política de educação pré-escolar casam muito bem com o próprio projeto social do período da ditadura militar - projeto autoritário, seletivo, excludente. Não há nada nas análises feitas que indique uma diminuição das desigualdades escolares e sociais através da educação pré-escolar oferecida pelos poderes públicos.

No setor público, foi na esfera municipal que a expansão se deu com maior continuidade e em maior volume, exatamente no nível em que o governante está mais perto do povo. Diria que essa expansão se deu mais à organização e pressão crescentes da classe trabalhadora, inclusive de certos setores de classe média, e à sensibilidade de determinados governos municipais, do que propriamente às normas, planos e programas emanados do governo central.

Evidentemente, os dados disponíveis não permitem avaliar o desempenho da Nova República no setor, mas o exame do período da ditadura mostra que os resultados são mais compatíveis com o modelo político-econômico-social vigente, do que com as intenções ou propósitos enunciados pelos formuladores da política educacional.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos CEDES*, São Paulo (9):8-26, 1984.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2.018/74. *Documenta*, Brasília, 13(164):36-44, jul. 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau. *Legislação e normas de educação pré-escolar*. Brasília, 1979.
- _____. A pré-escola busca melhoria de qualidade. *Educação*, Brasília, 12(41):8, jan./dez. 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Brasília, 1981.

-
- _____. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto; 1980/1985.** Brasília, DDD, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Dados pré-escolar, 1º e 2º graus – estimativas 1984-1986.** Brasília, 1985.
- _____. **Estudos estatísticos; educação pré-escolar – demanda de matrícula, Brasil 1980-1985.** Brasília, 1985. 7p. Edição preliminar. mimeo.
- _____. **Indicadores Educacionais; 1982/83.** Brasília, 1985.
- _____. **Sinopse estatística da educação básica; 1979/80.** Brasília, 1983.
- _____. **Sinopse estatística da educação básica; 1981/1982/1983.** Brasília, 1984.
- _____. **Sinopse estatística da educação pré-escolar; 76/78.** Brasília, 1981.
- _____. **Sinopse estatística da educação pré-escolar; 1984.** Brasília, 1985. **Dados preliminares.**
- _____. **Sinopse estatística do ensino de pré-1º grau; 69/75.** Brasília. DDD, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52):35-49, fev. 1985.
- _____. **Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil; proposta oficial e realidade.** *Boletim Informativo sobre o Pré-escolar*, Brasília, 2(7):8-24, abr. 1983.
- _____. **Pré-escola para salvar escola?** *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4(12):29-38, set. 1982.
- FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. **Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil.** *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2(5):62-79, jan. 1980.
- _____. **Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil; aspectos qualitativos.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 7(2):7-17, maio/ago. 1982.
- FUNDAÇÃO IBGE. **Censo demográfico 1970.** Rio de Janeiro, 1972.
- _____. **Censo demográfico 1980.** Rio de Janeiro, 1983.
- _____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1982.** Rio de Janeiro, 1983.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- SOLARI, Aldo E. **Indicadores de educação.** In: MENDES, Cândido et alii. **O outro desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Arte Nova, 1973.

Recebido em 14 de agosto de 1987

Alceu Ravello Ferrari, Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana, é Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

This article analyses the gradual development of matriculation and indicators of pre-schooling attendance in Brazil from 1968 to 1986. It also examines the copartnership of public administration – Union, States and Municipal Districts – and private administration in this evolution.

Cet article analyse l'évolution de l'inscription et les taux de la prise en charge du préscolaire au Brésil dans la période 1968 à 1986, aussi comme la participation du secteur publique – Union, Etats et Municipales – et du secteur privé dans cette évolution.

Este artículo analiza la evolución de la matrícula y de los índices de atención de la preescola en Brasil en el periodo del 1968 al 1986, así como la participación del sector público – el Gobierno Federal, los Estados Miembros y los Municipios – y de los sectores particulares en esta evolución.

Usos e funções da língua escrita no contexto escolar

Alina G. Spinillo
Antonio Roazzi

University of Oxford

O presente artigo objetiva explorar a relação língua escrita/conteúdo escolar, no tocante aos usos e funções sociais da escrita. Enquanto historicamente a língua escrita apresenta usos e funções sociais atendendo a objetivos culturais diversos, no contexto escolar ela é transformada em um fim em si mesma, atendendo apenas a objetivos puramente acadêmicos, desvinculados de um sentido social mais amplo. Tais considerações, realizadas à luz de resultados de pesquisas nas áreas psicológica, psicolinguística, linguística e sociolinguística, apresentam implicações educacionais quanto às práticas introdutórias do ensino da leitura e da escrita. Enfatiza-se a necessidade de: 1) uma maior aproximação dos usos escolares da língua escrita para se conhecer os atos de leitura e escrita no dia-a-dia da sala de aula; 2) rever a maneira de conceber a alfabetização e as práticas de introdução do ensino da língua escrita, de modo que este não se restrinja a práticas mecanicistas, mas que considere os atos de ler e escrever em uma dimensão funcional; 3) considerar a escrita não como um produto escolar, mas como um objeto cultural que cumpre funções sociais, resgatando para dentro do contexto escolar a funcionalidade que a escrita tem historicamente e no cotidiano da nossa sociedade.

Adulto: João, pra que serve ler e escrever?

João: Pra fazer a tarefa e passar de ano.

Adulto: Manoel, pra que serve ler e escrever?

Manoel: Ora, pra ficar lendo e escrevendo. Você não sabia?

O estudo do processo de alfabetização, ou seja, o processo da aquisição da leitura e da escrita, tem sido investigado à luz de perspectivas as mais diversas, atraindo a atenção de estudiosos das áreas psicológica, psicolinguística, linguística e sociolinguística. Esses múltiplos enfoques sobre um mesmo tema demonstram a complexidade de tal processo, que não pode ser reduzido à aprendizagem de mecanismos motores resultantes de um treino de automatismos (Ross, 1979) ou a uma habilidade com base predominantemente psiconeuroló-

gica (Poppovic, 1968). Tal aquisição envolve a compreensão não só de sua natureza, enquanto objeto de conhecimento do sujeito que ativamente constrói esse conhecimento, como requer também uma compreensão do contexto em que tal processo ocorre em nossa sociedade: a escola.

A escola chamou pra si a responsabilidade do ensino da língua escrita, tornando-se o espaço mais significativo, onde a leitura e a escrita são consideradas como eixo do processo escolar. Desta forma, parece relevante tecer algumas considerações acerca da relação língua escrita e contexto escolar para uma maior reflexão sobre o problema.

Alfabetização: um fenômeno de muitas facetas

Muitos estudos têm mostrado que o processo de alfabetização possui efeitos positivos sobre o desenvolvimento mental da criança como um todo (Donaldson, 1978) e que os usos e funções da escrita têm influências profundas no desenvolvimento histórico-cultural da sociedade (Gumperz & Gumperz, 1982). Goody e Watt (1968) e Havelock (1963, 1976) sugeriram que, com o advento dos sistemas de escrita, formas de memorização, tanto individual como social, acerca de eventos passados e informações relevantes, têm se modificado. Goody (1977) e Olson (1975, 1977) propõem que as sociedades também têm desenvolvido certas operações lógicas que propiciam o surgimento de formas de classificação e categorização. Isto demonstra que a natureza deste processo engloba uma multiplicidade de perspectivas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento e a uma pluralidade de enfoques. Segundo Soares (1985), a alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado. Estas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, lingüística, psicolingüística e sociolingüística.

A **perspectiva psicológica** parece ser a mais enfatizada nos estudos sobre alfabetização. Tradicionalmente, esta perspectiva foi caracterizada por uma ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização e entre os aspectos neurológicos e psicológicos. Recentemente, a análise psicológica tem se voltado para uma abordagem cognitiva, sobretudo quanto à contribuição da Psicologia Genética de Piaget, destacando-se os estudos de Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1979, 1981), Ferreiro et alii (1980), Ferreiro e Palacio (1982), Carraher e Rego (1981, 1984), Rego (1984) e Góes (1984).

A **perspectiva psicolingüística** aproxima-se, em certo sentido, da perspectiva cognitiva, visto que se preocupa com a análise dos problemas como a

tão discutível maturidade lingüística da criança para a alfabetização, a relação desenvolvimento de linguagem e desenvolvimento cognitivo, etc., destacando-se, aí, os estudos de Kato (1984).

A **perspectiva lingüística** analisa o processo de alfabetização como uma representação simbólica que exige da criança a tarefa de realizar a **transferência** do sistema fonológico para o sistema de escrita, envolvendo dois tipos de transferência: da seqüência temporal de fala para a seqüência espaço-direcional da escrita e da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Silva, 1981).

A **perspectiva sociolingüística** concebe a alfabetização como um processo relacionado com os usos sociais da língua escrita, incluindo sua dimensão sócio-cultural. Esta é uma abordagem que vem despertando o interesse de pesquisadores como Soares (1983), Sampaio et alii (1984) e Sampaio e Spinillo (no prelo). Dentro deste enfoque, a leitura e a escrita adquirem existência social através de diversas formas particulares vinculadas a processos sociais e a situações de interação social que lhe dão sentido. Isto porque elas são um produto cultural resultante de um processo histórico de progressiva convencionalização¹ inserido em um sistema de práticas sociais codificadas de funções e usos específicos presentes na vida e no mundo circundante da criança até antes da criança ser submetida ao processo de alfabetização no contexto formal da escola (Zucchermaglio & Tonucci, 1986).

Pesquisas dentro deste enfoque partem do pressuposto de que, para usar uma língua adequadamente, o falante precisa lidar com as variações estruturais relativas aos diferentes contextos de uso da língua (Spinillo, 1984). No tocante à leitura e à escrita, a questão dos usos e funções da linguagem se torna bem mais complexa, já que muitos dos usos da escrita são abstratos, no sentido em que a própria língua que cria seu contexto, como o afirma Halliday (1973). Numa sociedade letrada como a nossa, a língua escrita serve a múltiplos propósitos e a capacidade de uma pessoa para os diferentes usos da leitura e da escrita vai depender das funções que a comunicação escrita tem para ela na comunidade em que vive. Considerada por este ângulo, o domínio da leitura e da escrita pressupõe não apenas a capacidade de codificar e decodificar formas sonoras em representações gráficas, mas implica também o envolvimento com seus usos (o que o indivíduo pode fazer com ela) e funções (o que elas podem fazer pelo indivíduo).

¹ A escrita, na sua forma atual, usada na nossa cultura ocidental como forma de comunicação, está ligada a precisas razões históricas; de fato, a escrita constitui, nas suas variadas formas, uma técnica duradoura e sistêmica de registro dos produtos da atividade lingüística, mais duradoura e fiel que as tradições orais – mitos, cantos, ritos –, às quais durante muito tempo foi confiada o repertório das mensagens lingüísticas, produtos das culturas humanas.

Alfabetização: uma perspectiva sociolinguística

Estudos realizados sobre sociedades (Goody et alii, 1977; Scribner & Cole, 1981) e comunidades (Scollon & Scollon, 1979; Heath, 1983) demonstraram que as funções da escrita não são universais e que podem variar de cultura para cultura. Heath (1986) exemplifica casos em que a aquisição da escrita por uma sociedade pode sofrer um declínio se aquela torna-se não funcional dentro desta. Scribner e Cole (1978, 1981) investigaram os vaís, numa sociedade tradicional da Libéria, que adotam uma escrita silábica transmitida de uma geração a outra sem escolas ou professores treinados. Dois aspectos importantes foram ressaltados por este estudo. Antes de tudo, mostrou-se como as habilidades específicas, geradas pelo uso diário que os vaís fazem da escrita e leitura, são transferidas para outras áreas do comportamento não diretamente ligadas com o processo de alfabetização. Em segundo lugar, verificou-se que, apesar das condições desfavoráveis em que tal aprendizagem ocorria, existia um baixíssimo índice de desistência dos alfabetizandos. Dois fatores foram considerados para explicar tal índice: a relevância da aprendizagem do vai para o alfabetizando e a relação informal entre alfabetizando e alfabetizador.

A relevância da aprendizagem do vai residia no fato de que tal aprendizagem é uma atividade voluntária, apenas para jovens e adultos do sexo masculino que apresentam motivações ligadas às necessidades práticas de sua vida diária, por precisarem registrar e comunicar-se em vai, em suas relações de trabalho, e por quererem manter a cultura vai original de sua sociedade.

Assim, os usos e funções da escrita variam histórica e culturalmente; variam, igualmente, em função dos contextos de uso definidos por comunidades específicas. Carraher (1984) estudou a questão da relevância da leitura para a criança que aprende – entendendo-se por relevância não apenas a questão do regionalismo dos conteúdos e do vocabulário, mas também a valorização da leitura como um instrumento de que o indivíduo dispõe –, preocupando-se com os usos imediatos que a criança encontra para ler e escrever em seu contexto de vida. Afirma que quando as crianças de classe média e alta aprendem a ler, imediatamente encontram usos variados para a leitura e a escrita, visto que o ambiente familiar está repleto de livros, revistas, jornais; os pais lêem e escrevem com frequência nas mais diversas situações, havendo comunicação escrita por toda parte. No entanto, as crianças pobres não encontram uma razão social, um uso imediato para a língua escrita em seu cotidiano e, conseqüentemente, não estão motivadas para tal aprendizagem como estão as crianças de classe média e alta.

Esta abordagem envolve um modelo psicológico que explora as conseqüências das diferenças culturais entre crianças ricas e pobres a respeito da

motivação para a alfabetização e fornece uma nova luz quanto à compreensão do fracasso escolar, visto que a abordagem tradicional explora apenas as conseqüências das diferenças culturais relacionadas às habilidades para a leitura e escrita (Poppovic, 1968).

Esta análise antropológica, apresentada por Carraher (1986), sugere que os níveis motivacionais de crianças pobres são mais baixos que os de crianças de classe média e alta. Enquanto estas últimas convivem com a língua escrita em seu cotidiano, atribuindo-lhe um significado funcional, as crianças pobres, em geral, convivem com adultos para quem aprender a ler e a escrever serve apenas como forma de livrar-se do estigma do analfabetismo. Isto significa que a maneira como a criança reflete e hipotetiza as regras de funcionamento da leitura e da escrita é mediado pela maneira como o contexto de vida, no qual está inserida, a motiva muito antes da instrução formal por parte da escola.

Além desses aspectos motivacionais derivados dos usos e funções que a língua escrita tem para a criança, um outro fator pode ser considerado quando se analisa a influência das diferenças culturais sobre o processo de alfabetização: o conhecimento que a criança desenvolveu sobre a língua escrita, a partir dos tipos de experiência que teve com esta forma de comunicação e registro. As evidências levantadas por Ferreiro (1985), a partir das concepções que as crianças desenvolvem mesmo antes do contato formal com a escrita, mostram como estas já refletem sobre a natureza dos símbolos escritos e elaboram hipóteses sobre este fenômeno. Em suas observações, verificou a existência de um caminho evolutivo psicogenético, ao longo do qual se desenvolvem níveis de conceptualização da língua escrita. Esses níveis evoluem desde uma não-diferenciação entre desenho e escrita até o estágio de fonetização da escrita (hipótese silábica, silábico-alfabética e alfabética). Estas descobertas apresentam implicações educacionais relevantes, dado que a criança não pode ser vista como uma tábula rasa, na qual a professora possa intervir como se nada tivesse acontecido antes. Muito pelo contrário, uma vez que a criança se encontra ao longo de um *continuum* de um processo já anteriormente iniciado (quer a professora queira, quer não), especial atenção tem de ser dada ao tipo de conhecimento ou concepção que a criança desenvolveu sobre a língua escrita antes e fora das quatro paredes da sala de aula. Só posteriormente a esta verificação é que o processo de ensino pode ser inserido, considerando o nível de conceptualização de cada criança. Este nível de conceptualização pode variar, entretanto, em função da maior ou menor exposição e contato com a língua escrita em situações diversas.

Tendo como base a verificação do nível de conceptualização da criança, Pontecorvo et alii (1984), em estudo com crianças romanas, investigaram se as diferenças no nível de consciência lingüística determinam o grau de aprendiza-

gem da leitura e da escrita e que relação existe entre este fator e o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas. Neste sentido, foram testadas, no início e no final do primeiro ano escolar, 81 crianças em várias tarefas cognitivas. Através da administração de um conjunto de provas de consciência lingüística, as crianças foram divididas em dois grupos (alto e baixo nível de consciência lingüística). Os resultados mostraram que existe uma significativa melhora nas performances médias das crianças em todas as tarefas cognitivas apresentadas ao final do ano, mas a melhora foi mais acentuada em função do nível de consciência lingüística inicial das crianças, que determinou também o nível final de aprendizagem da leitura e da escrita. Estes resultados demonstram não só a importância das concepções infantis sobre a língua escrita, no que concerne ao processo de alfabetização, como também o papel relevante dessas concepções sobre o desenvolvimento como um todo.

Philips (1975), em estudo com crianças de uma comunidade indígena de Warm Springs, nos Estados Unidos, observou uma performance insatisfatória em leitura, relacionando tal fato aos usos limitados da escrita nesta comunidade, onde os usos da escrita se restringiam aos sinais públicos destinados aos visitantes de outras comunidades.

Wells (1983) estudou um grupo de crianças em Bristol, na Inglaterra, encontrando como fator preditivo do sucesso na alfabetização o conhecimento das crianças quanto aos usos e funções da escrita. Como conclusão, observou que existe uma correlação entre êxito em tarefas que envolvem o uso da escrita e frequência de atividades como desenhar, rabiscar, escrever, ler, olhar e manusear materiais escritos diversos, tal como ocorre, informalmente, com as crianças de classe média e alta em seu contexto familiar.

Assim, observa-se como é importante que a criança encontre uma motivação imediata para usar a língua escrita e que esteja amplamente exposta a esta forma de registro e comunicação. A leitura e a escrita precisam, pois, ser usadas funcionalmente, com objetivos sociais mais amplos.

Língua escrita: seus usos e funções no contexto escolar

Historicamente, as escritas surgiram a partir da necessidade de se registrar e comunicar algo (fatos, idéias, leis e descobertas) e de se atender a determinados usos e funções dentro das sociedades. Elas são, antes de tudo, uma forma de comunicação, e seus usos e funções não podem ser esquecidos dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita.² É preciso que tal aquisição se

² Quando se fala em "funções da leitura e da escrita" nos referimos ao usuário na sua relação direta com o uso direto da leitura e da escrita. Isto é bem diferente de falar-se em "funcionamento da leitura e da escrita", onde a referência estaria dirigida para os mecanismos que tornam possível o alcance do objetivo da comunicação. O objetivo se considera, inclusive no instrumento, como regulado por parte dos movimentos mecânicos. Nesta relação o usuário é considerado como secundário.

tome um instrumento significativo para a criança, e esta afirmação encontra respaldo no estudo desenvolvido por Rego (1985) sobre a descoberta das funções da língua escrita, em que salienta a importância da criança desenvolver um conhecimento sobre os usos da escrita, através de situações em que ela possa descobri-la como forma de comunicação, como instrumento para obter e transmitir informações e conhecimentos diversos.

Contrariamente ao que historicamente ocorreu com a língua escrita, a escola estabeleceu uma distinção entre "aprender a ler" e "ler para aprender", como afirmam Rego (1985) e Heath (1986), onde o "aprender a ler" constitui uma etapa prévia ao "ler para aprender", no sentido de compreender o significado de um texto. A escola enfatiza mais os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, transformando-as em um fim em si mesmas, esquecendo-se de seu sentido social mais amplo. É necessário tanto conhecer sobre linguagem escrita, enquanto objeto de conhecimento a ser apropriado pelo sujeito, como também é indispensável apropriar-se de conhecimentos através dela. Ao que parece, a língua escrita é mais do que um objeto que precisa ser conhecido e dominado pela criança, mas é um objeto cultural que precisa ser usado funcionalmente.

Esta atitude por parte da escola é evidenciada pela obsessiva preocupação do professor com a educação da "mão", como se o aspecto mecânico da aprendizagem da escrita fosse o principal elemento responsável pelo sucesso ou não desta aprendizagem. Esta maneira de considerar o problema está diretamente relacionada com a posição teórica redutivista que considera que para escrever é necessário "em primeiro lugar ter a coordenação motora suficiente e saber escrever as formas das letras do alfabeto" (Deva, 1982, p.50), considerando irrelevantes a dimensão cognitiva e social do ato de escrever (Bereiter & Scardamalia, 1982; Pontecorvo et alii, 1984; Carraher & Rego, 1984).

A pesquisa psicolinguística preocupa-se com o processo individual de apropriação da leitura e da escrita, baseando-se na concepção de um sujeito que ativamente aprende, procurando reconstruir um processo de aquisição da leitura em que não se dissocia o "aprender a ler", no sentido de decifrar, do "ler para aprender", no sentido de compreender o significado do que se lê. A pesquisa sociolinguística, por seu lado, procura mostrar a grande variedade social existente nas práticas que envolvem a leitura e a escrita, onde a língua escrita adquire uma existência social. Ambas as perspectivas parecem complementar-se, independentemente da ênfase dada pelos estudiosos em cada um de suas áreas de investigação. Rockwell (1985), dentre várias conclusões extraídas de suas observações sobre o cotidiano escolar de 3^a à 6^a série do 1^o grau, verificou que:

a) o sistema de escrita, enquanto objeto de conhecimento, não é transmi-

tido explicitamente, e a escola não realiza atividades de ensino que vissem desenvolver os conhecimentos requeridos pela leitura e pela escrita;

- b) a língua escrita não é utilizada para comunicar algo; e
- c) ela não representa um acesso ao conhecimento de fenômenos ou acontecimentos fora do contexto imediato.

O problema que aqui se coloca é a questão de como a língua escrita é trabalhada no âmbito escolar, visto que neste contexto confluem o processo individual e social de construção de conhecimento. Isto especialmente porque o efeito do processo de alfabetização pode variar em relação a diferentes práticas metodológicas de ensino da língua escrita (Donaldson, 1978; Carraher & Rego, 1984; Pontecorvo et alii, 1984). A leitura e a escrita são eixos do processo escolar, tanto por ser o conhecimento inicial e mais importante transmitido escolarmente, como por ser um instrumento essencial na aprendizagem de outros conhecimentos e por ter um efeito no desenvolvimento cognitivo geral da criança (Vygotsky, 1962, 1978; Bruner et alii, 1966; Olson, 1975).

Dois aspectos precisam ser considerados, ao tentar-se compreender a relação língua escrita e contexto escolar. O primeiro deles se refere ao processo pelo qual os alunos se apropriam de conhecimentos sobre a língua escrita (língua escrita como objeto de conhecimento) e o segundo, ao processo pelo qual os alunos se apropriam de conhecimentos através dela (língua escrita como instrumento para obtenção de novas informações).

Este último ponto diz respeito exatamente aos usos e funções da língua escrita no contexto escolar. O que se tem verificado é que a língua escrita é tratada como uma entidade abstrata, sem uma razão social que extrapole os objetivos puramente acadêmicos, retirando seu significado funcional. Os usos escolares da escrita parecem ser bastante restritos, ignorando sua dimensão comunicativa e menosprezando o seu papel como instrumento através do qual o indivíduo leitor tem acesso a outros conhecimentos. De fato, no âmbito escolar, apesar do interesse pelos problemas de ensino da escrita, nota-se uma falta de preocupação com a característica essencial da escrita, que é aquela de ser um sistema de comunicação com peculiaridades finalidades funcionais inserido em um contexto específico.

A grande preocupação do professor reside no fato de fazer com que seus alunos dominem as formas da escrita, e não os conteúdos do conhecimento transmitidos através dela. É comum observar-se alunos que, ao serem questionados acerca do que acabaram de ler, responderam que não sabiam por que estavam lendo, isto é, não apropriaram-se do conteúdo da escrita porque, naquele momento, estavam preocupados com a decodificação da escrita. Este é um dos

muitos exemplos da dissociação da escrita de sua função comunicativa. Os usos escolares da língua escrita restringem-se a um objeto sem qualquer referente que não seja ela própria, não sendo, portanto, considerada um instrumento social de comunicação e apropriação de conhecimentos. Ler e escrever são entidades abstratas, com fim em si mesmas; isto parece ser percebido pelas crianças, influenciando suas noções acerca dos usos da língua escrita. Quando solicitadas a dizer para que serve ler e escrever, geralmente se limitam a responder: "Para ficar sabido", "Para ficar lendo e escrevendo", "Para fazer a tarefa", "Para passar de ano". Esses depoimentos são preocupantes, visto que, desde cedo, a criança parece não encontrar uma razão social para ler e escrever dentro do contexto escolar; resultam de uma ação pedagógica orientada fundamentalmente para a aprendizagem mecânica e reducionista da escrita, sem nenhuma preocupação de focalizar a atenção sobre como a escrita é usada nas diversas atividades e em quais situações, e de relacionar os vários tipos de escrita com os diversos tipos de situações, ou seja, o caráter social do seu uso, a ligação entre a organização social considerada de um ponto de vista ideológico e institucional e as regras que dirigem os seus usos, funções e significados.

As atividades envolvendo a leitura e a escrita, propostas em sala de aula, objetivam o aprendizado dos sons e das formas gráficas através de reprodução de letras e sílabas, de exaustivos e intermináveis treinos percepto-motores, de constantes exercícios de cópia e ditado de palavras e frases desvinculadas não só da experiência pessoal das crianças, como destituídas de qualquer função social de comunicação.³

Os professores, métodos e programas de alfabetização chegam ao "extremo rigor didático" de apresentar às crianças atos de leitura e escrita completamente desvinculados de uma função comunicativa, através de atividades rigorosamente modeladas e em momentos cuidadosamente determinados. A aquisição da leitura e da escrita restringe-se ao simples treino das habilidades percepto-motoras e ao aprendizado mecânico e descontextualizado dos padrões silábicos, como o fazem a afinidade de livros didáticos indicados para o período preparatório e as cartilhas adotadas na alfabetização. À criança não é permitida autonomia para a descoberta de usos e funções para a língua escrita que não sejam aqueles relacionados à execução das tarefas escolares. Este tipo de aprendizagem, completamente divorciado de um contexto funcional de comunicação, torna-se altamente prejudicial para o desenvolvimento autônomo posterior da criança.

Este fato encontra confirmação no estudo de Pontecorvo et alii (1984) que, além dos aspectos acima descritos, investigou os efeitos de diferentes mé-

³ Investigações nesta área (Heath, 1986) sugerem que todo indivíduo normal é capaz de aprender a ler e escrever, desde que esteja envolvido em um contexto no qual exista a necessidade de ler e escrever.

todos de alfabetização sobre a qualidade da aprendizagem e sobre a capacidade dos alunos em utilizá-la em outros códigos ou outros particulares domínios cognitivos. Os resultados mostraram claramente que o uso de um método voltado para os aspectos funcionais que ofereça à criança um número amplo de atividades a partir dos reais conhecimentos por elas apresentados tende a promover um desenvolvimento mais abrangente, enquanto um método que se concentra quase exclusivamente na aprendizagem de exercícios repetitivos desvinculados das necessidades e experiências das crianças, apesar de obter bons resultados, pelo menos a curto prazo, quanto às habilidades mecânicas, produz um empobrecimento geral em outras áreas do desenvolvimento cognitivo. Estes resultados são particularmente interessantes, pois parece que as crianças submetidas a um método mecânico, não sensível aos aspectos funcionais, se tornam prejudicadas quanto ao desenvolvimento de outros aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, as crianças alfabetizadas através de um método atendo aos aspectos funcionais se desenvolvem de forma mais harmônica, mesmo que a aprendizagem mecânica da leitura se torne mais lenta.⁴

Heath (1986, p.23) apresenta a filosofia de uma professora de alfabetização em relação ao programa por ela adotado: "Ler e escrever são coisas que você faz todo o tempo - em casa, no ônibus, andando de bicicleta, nas lojas. Você pode ler e você o faz todo o dia, mesmo antes de ter começado a vir à escola. Ler e escrever são como jogar futebol em casa, no parque, onde você queira, mas quando você vem para uma escolinha de futebol, você recebe instruções sobre técnicas, que chuteiras comprar, sobre a melhor forma de chutar. A escola faz o mesmo com a leitura e a escrita. Todos nós lemos e escrevemos muitas vezes e em muitos lugares. Na escola não é muito diferente, só que aqui nós trabalhamos com técnicas e praticamos muito com um instrutor. E eu sou o instrutor. Esta visão da professora acerca da alfabetização inclui, diferentemente de outras visões, os usos e as funções da língua escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Surpreendentemente, o próprio contexto escolar dificulta que a criança encontre usos significativos para a língua escrita. O problema toma proporções alarmantes dentro da escola pública, visto que esta atende a crianças cujo con-

⁴ No que concerne ao atraso ou aceleração de um dado aspecto cognitivo, Carraher et alii (1986) afirma que "do ponto de vista de uma teoria de desenvolvimento, um atraso no desenvolvimento não é necessariamente indesejável nem uma condição duradoura". Piaget (1970) esforçou-se por demonstrar que a ênfase nos anos sessenta na aceleração do desenvolvimento através da escolaridade (aceleração que parece de fato ter sido conseguida nos Estados Unidos e em alguns países da Europa) pode não ser desejável e que um desenvolvimento mais lento pode representar uma base mais sólida para o desenvolvimento futuro. Portanto, "nem um ritmo mais acelerado é necessariamente mais desejável, como um ritmo mais lento pode não ser necessariamente indesejável" (p.81). No tocante à alfabetização, um aparente atraso nas habilidades necessárias para a leitura e escrita pode significar uma base mais sólida na aquisição deste processo.

tato com a língua escrita restringe-se, em grande parte, ao contexto escolar, e este, por sua vez, restringe a língua escrita a usos acadêmicos e não comunicativos. A criança de classe média e alta, mesmo passando pelas mesmas restrições no contexto escolar, encontra no contexto familiar funções sociais para a leitura e a escrita. A escola pública, tanto quanto ou mais do que a escola particular, precisa considerar tais diferenças e proporcionar à criança de baixa renda situações significativas com a língua escrita, já que no lar tais situações não são experienciadas. A responsabilidade da escola é de particular importância para aqueles em cujo ambiente familiar não se lê e não se escreve e onde a leitura e a escrita não são percebidas como tendo um efeito positivo imediato em suas vidas.

Nesta perspectiva, o problema metodológico da alfabetização torna-se central. É sabido por educadores e pesquisadores de diversas áreas que o sucesso ou o fracasso no processo de alfabetização tem sido colocado como o resultado da aplicação deste ou daquele método. Ferreiro e Teberosky (1981) apresentam uma profunda reflexão acerca de métodos alfabetizadores que empobrecem e restringem o contato da criança com a língua escrita. Carraher e Rego (1984) verificaram, entre vários resultados, que os métodos silábicos parecem favorecer melhor a aprendizagem do que os métodos fonéticos, visto que, naqueles, provavelmente existe uma coerência maior com as tendências do desenvolvimento intelectual da criança (hipótese silábica). No entanto, nenhum método, seja ela sintético ou analítico (e seus derivados), tem considerado o aspecto funcional da linguagem escrita. Todos eles tratam-na apenas como código de transcrição sonoro-gráfica a ser dominado pelo aprendiz, onde o professor é considerado um mero aplicador de manuais. Nenhum deles permite à criança fazer descobertas **sobre** a língua escrita e **através** dela. A sugestão não seria a criação de um novo método (já os temos de sobra), mas permitir um encontro do sujeito – criança que pensa – com o objeto de conhecimento – língua escrita –, de forma significativa. Sugere-se, a partir das evidências fornecidas pela literatura mais recente, que a aprendizagem da leitura e da língua escrita seja inserida em um contexto de comunicação. A tarefa da escola é, então, muito mais que ensinar a leitura e a escrita de um código; é, antes de tudo, ensinar o significado funcional do seu uso, proporcionando o contato com esta forma de comunicação nas várias maneiras como ela é veiculada em nossa sociedade.

É relevante compreender como se inicia a relação da criança com a língua escrita no âmbito escolar, desenvolvendo-se uma compreensão tanto da natureza lingüística do processo de construção e descoberta realizado pelo alfabetizando, como também dos aspectos sociolingüísticos desse processo. Esses aspectos essenciais não são, em geral, considerados, quer na formação de professores, quer nos métodos e programas de alfabetização. Estas questões refletem a necessida-

de de se investigar cada vez mais os objetivos e as práticas educacionais quanto às habilidades lingüísticas básicas necessárias para um desempenho escolar e social da linguagem escrita.

Parece relevante buscar uma maior aproximação dos usos escolares da língua escrita para se conhecer o que se lê e o que se escreve, como se lê e como se escreve dentro do contexto escolar. Torna-se necessário iniciar uma revolução na maneira de conceber a alfabetização e reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, questionando as práticas alfabetizadoras que restringem o contato da criança com a língua escrita e que desconhecem o aspecto comunicativo da aprendizagem de uma língua. Como sugerido por Zucchermaglio e Tonucci (1986), é necessário que a escola, a partir do reconhecimento do que a criança já sabe (competência lingüística oral e metalingüística, grau de familiaridade com o material escrito, etc.), não se limite ao ensino puro e simples da leitura e da escrita como um fim em si mesmas, privilegiando práticas mecanicistas, mas que, entre outros aspectos, ensine o ato de ler e de escrever em uma dimensão funcional. A leitura e a escrita precisam tornar-se algo vivo, com usos imediatos e significativos, para que a criança se envolva no processo de aprendizagem, descobrindo que a língua escrita tem funções sociais diversas. A escola precisa considerar a escrita não como um produto escolar, mas como um objeto cultural que cumpre funções sociais, resgatando para dentro do contexto escolar a funcionalidade que a escrita tem historicamente e no cotidiano de nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R., ed. *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J., L. Erlbaum, 1982. v.2
- BRUNER, J.S. et alii. *Studies in cognitive growth*. New York, Wiley, 1966.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S., ed. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- _____. Face saving and literacy in Brazil. *Sociological Abstracts*, San Diego, 32(3): 40-1, Aug. 1984.
- _____. et alii. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (57):78-85, maio 1986.
- CARRAHER, Terezinha Nunes & REGO, Lúcia L. Browne. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(149): 38-55, jan./abr. 1984.
- _____. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39):3-10, nov. 1981.

- DEVA, F. **I processi di apprendimento della lettura e scrittura.** Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- DONALDSON, M. **Children's minds.** Glasgow, Fontana, 1978.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo (52):7-17, fev. 1985.
- _____ et alii. **El niño prescolar y su comprensión del sistema de escritura.** México, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982.
- FERREIRO, Emilia & PALACIO, M. Gomes. **Análisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** México, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México, Siglo XXI, 1979.
- _____. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. **Lectura y Vida**, México, 2(1):20-32, 1981.
- GOES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo (49):3-14, maio 1984.
- GOODY, J. **Domestication of the savage mind.** Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1977.
- _____. et alii. **Writing and formal operation: a case study among the Vai.** Africa, London (47):289-304, 1977.
- GOODY, J. & WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J., ed **Literacy in traditional societies.** Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1968.
- GUMPERZ, J. Cook & GUMPERZ, J.J. From oral to written culture: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M.F., ed. **Variation in writing: functional & linguistic-cultural differences.** Hillsdale, N.J., L. Erlbaum, 1982. (Writing: the nature, development, & teaching of written communication, 1).
- HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language.** London, Edward Arnold, 1973.
- HAVELOCK, E.A. **Origins of the western literacy.** Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1976.
- _____. **Preface to Plato.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1963.
- HEATH, S.B. **Ways with words: language, life and work in communities and classroom.** Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1983.
- _____. The function and uses of literacy. In: CASTELL, S. de et alii, eds. **Literacy, society and schooling; a reader.** Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1986.
- KATO, M.A. Alfabetização. In: SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Brasília, 1982. **Anais.** Brasília, INEP, 1984. p.59-61.
- OLSON, David R. Review of toward a literate society. In: CARROL, J. & CHALL, J., eds. **Proceedings of the National Academy of Education.** s.l., s.ed., 1975. v.2. p.109-78.
- _____. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review, Cambridge, Mass.,** 47(3):257-81, Aug. 1977.
- PIAGET, J. Piaget's theory. In: MUSSEN, P.H., ed. **Charmichael's manual of child psychology.** New York, John Wiley, 1970.
- PHILIPS, S.C. Literacy as a mode of communication on the Warm Spring indian reservation. In: LENNEBERG, E., ed. **Foundations of language development.** New

- York, Academic Press, 1975.
- PONTECORVO, C. et alii. Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo. **Ressegna di Psicologia**, Roma, 3(1):1-26, 1984.
- POPPOVIC, A.M. **Alfabetização e disfunções psiconeurológicas**. São Paulo, Vektor, 1968.
- REGO, Lúcia L. Browone. Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento? In: SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Brasília, 1982. Anais. Brasília, INEP, 1984.
- _____. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66(152):5-27, jan./abr. 1985.
- ROCKWELL, E. Usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52):31-42, fev. 1985.
- ROSS, A.O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo, MacGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SAMPAIO, M.C.H. et alii. **Por uma nova concepção de alfabetização**. Brasília, CNPq, 1984. Projeto de pesquisa do Centro de Estudos Josué de Castro.
- SAMPAIO, M.H.C. & SPINILLO, Alina G. **Compreensão da narrativa: inferências pragmático-culturais**. no prelo.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, B.K. **Linguistic convergence: an ethnography of speaking at Fort Chipewyan**. New York, Academic Press, 1979.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. Literacy without schooling: testing the intellectual effect. **Harvard Educational Review**, Cambridge, Mass., 48(4):448-61, Nov. 1978.
- _____. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- SILVIA, M.B. da **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo, Ática, 1981.
- SOARES, Magda Becker. **Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas**. Em Aberto, Brasília, 2(12):1-15, jan. 1983.
- _____. **As muitas facetas da alfabetização**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52):14-24, fev. 1985.
- SPINILLO, Alina G. **Competência pragmática: estrutura ou contexto?** s.n.t. A ser publicado em **Cadernos de Pesquisa**, da Fundação Carlos Chagas (SP).
- VIGOTSKY, L.S. **Thought and language**. Cambridge, Mass., MIT Press, 1962.
- _____. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978.
- WELLES, G. **Preschool literacy - related activities and success in school**. In: OLSON, D. et alii, eds. **The nature and consequences of literacy**. New York, Harcourt, 1983.
- ZUCCHERMAGLIO, C. & TONUCCI, F. **Già 'leggono' e già 'scrivono'**. **Cooperazione Educativa**, Roma (8/9):22-8, 1986.

Recebido em 24 de setembro de 1987

Alina G. Spinillo, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco e, atualmente, bolsista da CAPES na University of Oxford, Inglaterra.

Antônio Roazzi, Doutor em Psicologia Aplicada pela Università degli Studi di Roma, é pesquisador do Department of Experimental Psychology da University of Oxford, Inglaterra.

This article aims to explore the relationship between written language and the school setting as regards its social uses and functions. Historically, written language have served definite social and cultural purposes, but in the school setting it becomes an end in itself, serving purely academic goals disembedded from the broader social context. These considerations, based on the results of several studies in psychology, psycholinguistics, linguistics and sociolinguistics, have educational implications for early reading and writing instruction. This article stresses the necessity of: (1) a better understanding of the purposes of the use of the written language in school; (2) reexamining the concept of literacy and the practices of early written language instruction, in order that this teaching not be restricted to mechanical activities, but with regard to its functions; (3) considering written language not as a school subject, but as cultural activity serving social functions, bringing back to the school context the purposefulness that has characterized written language historically and in everyday experience.

Cet article a comme but exploiter le rapport langue écrire et contenus scolaires, à l'égard des usages et fonctions sociales de l'écriture. Tandis que historiquement la langue écrire présente usages et fonctions sociales, tournée vers objectifs culturels divers, dans le contexte scolaire elle est transformée en un fin en soi, tournée seulement vers objectifs académiques, dissociés d'un sens social plus ample. Telles considérations, réalisées à la lumière de résultats de recherches au domaine psychologique, psycholinguistique, linguistique et sociolinguistique, présentent implications éducatives au sujet des pratiques d'introduction de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. On met en évidence le besoin de: 1) un rapprochement plus grand des usages scolaires de la langue écrite pour connaître les actes de lecture et écriture au jour par jour de la salle de classe; 2) revoir la façon de concevoir l'alphabétisation et les pratiques d'introduction de l'enseignement de la langue écrite puisqu'il ne se réduise aux pratiques mécanicistes mais considère les actes de lire et écrire dans une dimension fonctionnelle; 3) considérer l'écriture non comme un produit scolaire, mais comme un objet culturel qui a fonctions sociales, rattachant pour le contexte scolaire la fonctionnalité que l'écriture a historiquement et dans le quotidien de notre société.

Este artículo objetiva explorar la relación lengua escrita y contenido escolar, en lo que se refiere a los usos y funciones sociales de la escritura. Mientras históricamente la lengua escrita presenta usos y funciones sociales atendiendo objetivos culturales diversos, en el contexto escolar ella es transforma-

da en un fin por si mismo, atendiendo a objetivos puramente académicos, desplazados de un objetivo social mas amplio. Estas consideraciones, basadas en resultados de investigaciones en las áreas de psicología, psicolingüística, lingüística y sociolingüística presentam implicaciones educativas en lo que refiere a las prácticas introductorias del enseño de lectura y escritura. Se destaca la necesidad de: 1) una mayor aproximación de los usos escolares de la lengua escrita para conocerse los actos de lectura y escritura en el día a día de las clases; 2) reexaminar la forma de entender la alfabetización y las prácticas de introducción del enseño de la lengua escrita, de modo que este no se limite a prácticas mecanicistas, pero se considere los actos de leer y escribir en una dimensión funcional; 3) considerar la escritura no como un producto escolar, pero si como un objeto cultural que cumple funciones sociales, resgatando hacia el contexto escolar la funcionalidad que la escritura tiene historicamente y en el cotidiano de nuestra sociedad.

Avaliação qualitativa IV - sobre educação transformadora

Pedro Demo

Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA)

Neste artigo, tenta-se aplicar uma avaliação qualitativa adaptada àquilo que se chama educação transformadora. Pergunta-se pela qualidade política dessa proposta e chega-se à conclusão de que é possível praticá-la, embora predomine na realidade histórica a banalização, já que transformar não pode ser apenas uma questão teórica. Na grande maioria dos casos, educadores que se dizem transformadores nada transformam a não ser ao nível do discurso. Mostra-se que tal postura liquida a própria proposta, porque não há nada mais conservador do que uma teoria sem prática, o que lhe retira toda qualidade política. O intelectual propende a assumir postura conservadora na prática, por mais que manifeste intenção progressista na teoria, pelo fato de fazer parte do grupo dominante. Isto não pode surpreender, pois é parte da lógica do poder. Assim, educação transformadora é possível, mas exige prática correspondente, com todos os seus riscos.

Introdução

Abordamos aqui uma avaliação qualitativa da proposta corrente de educação transformadora. Trata-se de um simples ensaio, no sentido de chamar a atenção para linhas de questionamento, sempre tendo em vista a dimensão da prática para além de acertos teóricos. Partimos da constatação freqüente de que muitos educadores se denominam adeptos da educação transformadora, sem maior senso crítico, ao sabor de uma postura superficial que estaria na moda. Sobretudo, não há suficiente coerência entre teoria e prática, já que, tipicamente, tais educadores se alojam em instituições muito conservadoras, como o é a universidade, ou um órgão estatal do tipo secretaria de educação (Demo, 1986a, 1987a, 1987b).

Parece claro que se trata aqui de **qualidade política**, como a vínhamos definido em trabalhos anteriores. Qualidade política coloca, para além de aperfeiçoamentos formais, o compromisso político com conteúdos históricos, de típicas implicações ideológicas, práticas e sociais. Não cabe a mera declaração de intenções e, sobretudo, a escamoteação de interesses práticos escusos sob a capa clássica de pretensas teorias participativas. Acreditamos que possa existir, de direito e de fato, o educador transformador, mas sua formação histórica é al-

go muito mais complicado do que meras diatribes acadêmicas, tão comuns em ambientes pedagógicos que se imaginam facilmente de vanguarda (Oliveira & Oliveira, 1982, p.17-33; Saviani, 1983, 1986; Cury, 1986; Gadotti, 1984; Demo, 1985b).

Assim colocado o desafio, está claro que não fazemos aqui uma avaliação *stricto sensu*, porque no espaço de um artigo podemos apenas delinear um possível caminho, que teria de ser completado pelo aprofundamento empírico, teórico e prático, para sairmos da generalidade referencial. Queremos apenas desenhar alguns pontos de reflexão, sobre o pano de fundo já construído anteriormente, que permitam montar horizontes teóricos e práticos de avaliação qualitativa, que é mais típica quando voltada para o âmbito de uma mobilização participativa específica. Aqui ficamos mais no questionamento metodológico sugestivo.

Transformar – o que é?

Sem pretender qualquer exaustividade numa questão tão complexa, é preciso questionar de partida o que se entende por transformação histórica. Não há praticamente consenso a respeito, o que torna a discussão ainda mais necessária. Isto já bastaria para levantar a suspeita de que se usa o termo de modo extremamente banal, como a revolução pudesse ser feita e encontrada em qualquer esquina (Fernandes, 1981).

No **marxismo** há tradições mais contraditórias, mesmo ao longo da vida de Marx, predominando a concepção de que transformação histórica é determinada, em última instância, pela transformação do modo de produção. Na **Contribuição para a Crítica da Economia Política**, Marx é taxativamente explícito em dizer que a consciência histórica não tem relevância explicativa, nem é fator relevante na prática. A revolução é definida como processo histórico necessário, independente da vontade humana, dentro do quadro de maturação natural do modo de produção; não é assim que o homem pode intervir neste processo, apressando-o ou retardando-o, pois a revolução somente será possível quando o modo de produção capitalista esgotar suas potencialidades. É coerente com tal postura a expectativa de que o socialismo somente surgiria do capitalismo desenvolvido, no âmbito da socialização da produção, do progresso tecnológico que viabiliza a grande produção e institui condições econômicas novas, da abundância material (Marx, 1973, p.28-9; Engels, 1971).

A nova fase é elaborada dialeticamente da anterior, de modo necessário, como estrita lei histórica. Isto não desfaz a novidade do momento seguinte,

ainda que existam claros componentes de continuidade, porquanto tudo o que sucede na história é historicamente explicável, embora o homem não invente revolução a seu talante, como se de repente resolvesse acabar com o capitalismo ou torná-lo algo pretensamente definitivo. Marx pretendia com esta concepção estar fundando uma visão científica da realidade social histórica, porque dentro do quadro das leis determinadas. Assim como Darwin descobrira leis da natureza, Marx estaria descobrindo “leis da história”, que imagina sejam também “fêrreas”.¹ Trata-se de uma postura interessante em sentido sociológico, porque revolução não se encerra na encenação política marcada por sangue, derrubada de governo e abalos institucionais; ao contrário, autêntica revolução é aquela que, partindo e voltando à economia, perpassa todas as dobras de uma formação social complexa, não deixando nada intacto, ao longo de um extenso período de tempo. A passagem do modo feudal para o modo capitalista de produção perfaz precisamente este tipo de mudança profunda.

Uma conseqüência imediata desta visão é que não poderia existir propriamente “educação transformadora”, a não ser como coadjuvante de transformações econômicas infra-estruturais. Mesmo dentro das posições mais moderadas desta ortodoxia marxista (Althusser, sobretudo), não se escapa do esquema fundamental ligado à determinação última da infra-estrutura econômica; ainda que se reconheça espaço importante aos “aparelhos ideológicos do Estado”, principalmente ao aparato educativo, está mais na ordem das decorrências do que na das causas. Muitos educadores que se dizem transformadores por causa de uma posição marxista mais ou menos ortodoxa não sabem criticamente deglutir na teoria e na prática esta questão (Harnecker, 1972, p.140s; Althusser & Balibar, 1971; Fine & Harris, 1981; Althusser, 1980; Althusser & Badiou, 1969; Laclau, 1979). No entanto, as contradições existem na própria vida de Marx, o que não deveria jamais assustar, porque quem é inteligente sempre aprende alguma coisa nova. Apesar de ter sempre mantido sua posição de modo coerente dentro do materialismo histórico, renunciou concessões na teoria e, sobretudo, na prática. Este é o caso, por exemplo, do escrito sobre a Comuna de Paris, de 1872, portanto mais antigo que o escrito na obra anteriormente citada (de 1865). Aí, por tratar um problema prático – avaliação da qualidade política da Comuna, que sobreviveu por volta de apenas nove meses –, acentua o lado político, por vezes com veemência, lamentado, explicitamente, que o fracasso dos trabalhadores se deveu também a seu despreparo político, à falta

¹ Esta comparação encontra-se em: MARX, K. Prólogo a la edición alemana del I Tomo de El Capital. In: _____ & ENGELS, F. Obras escogidas. Madrid, Ayuso, 1975. p.436. v.1. Cf. DEMO, P. Sociologia: uma introdução crítica. São Paulo, Atlas, 1983. p.74-5.

de organização e de planejamento, e apelando com insistência preocupada para o senso de "responsabilidade" dos mandantes, para que se mantenham fiéis aos liderados, porque estes são a base do mandato.²

Dentro do materialismo histórico, este tipo de argumentação não faz sentido, já que a história não marcha ao som de vontades e intenções, nem é questão de responsabilidade moral; mas na prática concreta, o fator humano torna-se fundamental, e por vezes decisivo, porque no quadro político o ator humano é sua própria alma. Não se trata de secundarizar, de repente, a base econômica, mas de chamar à cena pelo menos mais um parceiro no mesmo nível de importância, a saber, o fator político (Demo, 1985a, p.96s; Habermas, 1983).

Dentro deste horizonte, surgiram posteriormente marxistas particularmente interessados na mobilização política, como Gramsci. Não é praticável a mobilização política sem mobilizadores, sem organizadores e líderes, sem articuladores ideológicos que contruam a contra-ideologia. Neste contexto, surgiu a célebre expressão do "intelectual orgânico", originalmente visto como alguém do povo que consegue alçar-se ao nível de poder pensar e construir contra-ideologias, mas hoje já quase que exclusivamente reduzido a meros intelectuais. A par disto, na prática dos socialismos reais já era notória a problemática política, desde a prepotência do partido como órgão de condução da economia e da sociedade, até a questão não resolvida do afogamento da sociedade civil. Embora se tenha resolvido, por vezes a contento, o problema das necessidades básicas, soluções econômicas não determinam necessariamente soluções políticas. Não há "classes" propriamente, porque não há mais-valia, mas há grandes desigualdades sociais, marcadas pelo privilégio político de acesso burocrático (Gramsci, 1978, 1972; Macciocchi, 1976; Coutinho, 1981; Bettelheim, 1976; Bahro, 1977).

Entretanto, é na China que a redefinição da importância dos fatores políticos se torna marca registrada sob o epíteto de "revolução cultural". A mudança de consciência histórica e de prática política parece a Mao tão decisiva, quanto mudanças no modo de produção. Ainda que hoje se avalie de modo geralmente negativo esta postura, porque teria coibido o crescimento econômico através dos excessos da excitação política, é notável esta visão, que inclusive fundou a perspectiva tipicamente política do pluralismo socialista. A idéia de "revolução permanente" ancora-se precisamente no reconhecimento de que estruturas de poder são inevitáveis e se calcificam na história, necessitando sempre, de tempos em tempos, de um abalo, no sentido de conquistar qualidade política renovada. Mao percebeu, mais do que ninguém no mundo socialista, a importância da qualidade política de um povo, que jamais se restringiria a determinações

² MARX, K. La guerra civil en Francia. In: _____ & ENGELS, op. cit., p.570s. Cf. Demo, 1986c, p.78s.

econômicas, por mais decisivas que estas também sejam (Bettelheim, 1979; Mandel, 1978; Castoriadis, 1982).

Por tudo isso, é válido concluir que não temos consenso sobre o que seria propriamente transformação histórica. Permanece apenas a idéia, certamente vaga, de algo profundo e novo, embora pareça claro que o espaço político é relevante em si, nem acima, nem abaixo do espaço econômico, mutuamente condicionado, mas sem determinações sempre necessárias. Para não alongar esta discussão, propomos dividir o espaço político de atuação histórica em 4 posições mais típicas:

1. Há a **posição revolucionária**, marcada pela mudança do sistema, inaugurando um novo, não totalmente novo, mas predominantemente novo. Admitimos que exista revolução política, pelo menos no sentido de **sub-revoluções**. Um grupo social, quando descobre criticamente sua posição histórica na sociedade e elabora a idéia de injustiça social, pode entrar em processo revolucionário, ainda que tópicos e localizado no seu espaço limitado, sobretudo se a isto vier associada a demonstração prática de organização política. Há uma situação realmente nova, marcada por profunda qualidade política, na qual a comunidade passa de objeto a sujeito de seu próprio desenvolvimento. Revolução propriamente dita é aquela "infra-estrutural", elaborada em longo prazo, como foi, por exemplo, a revolução industrial. Neste sentido, a revolução russa, chinesa e francesa seriam também sub-revoluções, que podem levar, erroneamente, a sua pervalorização do quadro político.

2. Há a **posição reformista**, marcada pelo interesse em mudanças dentro do sistema, que ainda deve ser preservado, mas com remanejamentos internos importantes. Reforma é a resposta usual a mazelas institucionais que o tempo inevitavelmente acarreta; passa por redefinições de objetivos e meios, por melhorias típicas de cada nova gestão, por mobilização política restrita, por mudança de lideranças conjunturais, etc., sempre na ótica da mudança interna sistêmica. Não podemos levantar limites cabais entre reforma e revolução, embora pareça claro que são dois fenômenos muito distintos, porque uma apenas recupera a vitalidade perdida ou desgastada de um sistema, enquanto outra busca abandonar o sistema velho em nome de um novo. De modo geral, abusa-se do termo revolução, porque é de bom tom cognominar arrufos políticos de revolucionários, assim como é charme usual entre intelectuais proclamar intenções radicais, ainda que, na prática, seja tudo o contrário. Nem por isso, o espaço da reforma deve ser caricaturado como algo sempre negativo, porquanto há reformas muito dignas e relevantes, como, por exemplo, a universalização do 1º grau nas camadas populares. Ainda há a possibilidade histórica de que, na seqüência de um acúmulo de reformas, desabroche uma revolução. Se voltásse-

mos à idéia interessante da ortodoxia marxista, segundo a qual cada fase histórica somente se supera quando se esgotam suas potencialidades concretas, a maturação através de reformas é algo fundamental em qualquer projeto evolucionário. Caso contrário, imaginamos revolução como ato puramente político, hegeliano, subjetivista, ao estilo de muitas “vanguardas revolucionárias” afoitas.

3. Há a **posição conservadora**, marcada pela preservação do sistema, assim como está. Pratica-se a resistência à mudança, em nome de posturas que se querem intocáveis. É conservadora, por exemplo, a postura que não admite discutir a propriedade privada, porque vê nela a salvaguarda de valores democráticos. Organizações sociais muito marcadas pela tradição, como religiões, exércitos, empresas, burocracias são tipicamente conservadoras, vindo nas mudanças históricas o risco de desagregação institucional. A religião católica resiste fortemente a aceitar o sacerdócio de mulheres, como o exército brasileiro resiste bravamente a se definir como instituição de defesa militar apenas, sem direito histórico a intervenções do Estado. Muitas vezes, predomina na sociedade a postura conservadora, sobretudo em camadas mais privilegiadas, pela própria lógica dos privilégios; e este é também o caso dos intelectuais e educadores. Uma das frases mais baratas é a ocultação desta tendência conservadora, sobretudo em ambiente pretensamente marxista, que desconhece olímpicamente que a consciência histórica também é condicionada (não determinada) pela posição econômica. Reformas, mas principalmente revoluções, provêm dos desiguais, daqueles que se sentem excluídos.

4. Há a **posição reacionária**, marcada pelo compromisso de retornar a um sistema já ultrapassado, mas considerado desejável e correto, em contraposição ao atual, tido por desagregador ou eivado de tendências suspeitas. Reação é a atitude de quem se posta contra o sistema vigente, bem como a tendência de introdução de mudanças. Esta atitude pode atingir níveis revolucionários em sentido contrário, quando a reação se entende por radical na volta ao passado (contra-revolução, ou revolução conservadora). Seria uma posição reacionária pretender a retomada da monarquia, por exemplo, ou a revigoração de lideranças vitalícias, como é reacionário voltar ao capitalismo liberal do século passado, que já não se pratica sequer nos Estados Unidos. É reacionária a postura que desejaria restaurar o princípio da autoridade na escola, considerando o educador como instância primeira e última do processo pedagógico e reduzindo educando a matéria de domesticação sistemática.

Todas estas 4 posições podem, no entanto, ser coerentes, em termos de teoria e de prática, e, neste sentido, possuir qualidade política.³ Opções ideoló-

³ Cf. discussão a respeito em Demo, 1982, p.101s, e Demo, 1981, capítulo sobre dialética processual.

gicas são um direito de cada grupo social, desde que não desandem na destruição do homem. Todavia, o direito à opção ideológica está condicionado ao pluralismo ideológico; metodologicamente resolve-se isto no quadro da discutibilidade científica, que permite a defesa engajada da ideologia, desde que argumentada e sempre discutível. Assim, é respeitável toda prática coerente com sua teoria, mesmo porque imaginar apenas uma prática histórica possível é ativismo barato, para não dizer fanatismo deletério. Numa sociedade pluralista, há espaço para revolucionários, reformistas, conservadores e reacionários; se forem coerentes, podem ser honestos e dignos. Do ponto de vista ideológico e prático, cada posição considera a outra inaceitável, dentro da unidade de contrários, que é o espaço político em seu âmago, mas isto não significa, necessariamente, fanatismo obtuso. O que não vale é dizer-se revolucionário na teoria e viver uma prática conservadora, que sequer seria reformista. É muito possível reconhecer num conservador emérito, que luta fervorosamente pela manutenção dos valores da família tradicional, por exemplo, uma forma concreta de dignidade histórica, de acordo com sua ideologia (Demo, 1986b).

Podemos tomar a referência do Congresso Nacional, que concretiza a unidade de contrários na polarização, por vezes ardorosa, em torno de posições políticas conflituosas. A luta ideológica é de certa forma a alma de partidos que possuem propostas teóricas e as levam à prática histórica. Todas as posições descritas aparecem, até mesmo as revolucionárias, embora de modo geral em espaços muito minoritários. Isto porque, a par de a sociedade ser tendencialmente conservadora, os congressistas fazem parte de uma elite e é muito difícil ser elite revolucionária com coerência prática. Ao mesmo tempo, vê-se com facilidade que a firmeza ideológica é pouco comum. Os partidos têm fronteiras muito frouxas, que cedem facilmente a privilégios conjunturais; quer dizer: falta coerência entre teoria e prática. Chega-se ao cúmulo de termos partidos de esquerda radical totalmente acomodados, bem como outros que se dizem "sociais" sem qualquer compromisso popular. Isto já permitira avaliar que sua qualidade política é extremamente discutível.

A discussão aqui é muito sumária, pois não é factível um aprofundamento teórico mais amplo, mas parece claro que a noção teórica de transformação histórica é superficial, bem como extremamente banal a prática correspondente; isto é na verdade uma das faces da demonstração prática de nossa tendência conservadora.

Banalidades da educação transformadora

Para começar, é importante colocar a facilidade com que se passou do modismo em torno da educação reprodutora, à la Bourdieu e Passeron, para o

modismo oposto da transformação. Isto é pelo menos suspeito, no sentido de que os extremos se tocam, principalmente nos erros que cultivam. A educação não pode ser reduzida à mera reprodução do sistema, seja porque, às vezes, é tão inexpressiva no aparelho do Estado que não é capaz sequer de reproduzir o sistema; seja porque não se restringem à função de mero reflexo da infra-estrutura; seja porque é possível revalorizar o campo político como fundamental na realidade social, sem prejuízo da importância dos fatores econômicos (Bourdieu & Passeron, 1975; Salm, 1980).

Mas a educação não realiza facilmente milagres revolucionários, até porque já se aceita normalmente que ela é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento. O investimento em educação não produz mecanicamente, nem automaticamente, efeitos transformadores, pois até o inverso é constatável na história concreta. Por exemplo, o Cone Sul sempre possuiu um sistema educativo considerado razoável, pelo menos no que concerne à universalização do 1º grau e à superação do analfabetismo. No entanto, em termos de desenvolvimento não tem sido muito bem sucedido. Enquanto isso, o Brasil cresceu muito na década de 70, embora o sistema educacional tenha avançado muito pouco ou esteja quase estagnado (a taxa de escolarização de 70 e de 80 é praticamente a mesma, significando apenas acompanhamento vegetativo).

Se é certo que educação representa algo importante no quadro político da sociedade, sua força ainda é pouco dimensionada na prática. Admite-se que sua força é sobretudo política e neste sentido tem a ver com a qualidade política de um povo. Tal postura é defendida sobretudo com respeito à necessidade de universalização da educação básica, definida com instrumentação primeira do exercício da cidadania. É possível crescer sem educação, mas não seria possível desenvolver-se sem educação, em sentido especificamente político, ou seja: o de construção da cidadania que precisa certamente de base econômica para resolver questões materiais, mas a ela não se reduz. A democracia dependeria intrinsecamente, ainda que nunca de forma mecânica, da educação como instrumento de elaboração de seu ator político fundamental. Para se superar a condição de massa de manobra, a educação colabora com parcela decisiva na formação crítica de um povo.

Se isto nos parecer correto, há, por outro lado, muitas banalidades correntes que necessitam ser elucidadas:

1. É certamente banalidade imaginar transformadora uma proposta apenas exortativa, ao estilo do educador que exorta seus pupilos à obediência, porque, além de ser uma visão chocha da relação entre educador e educando, não transforma coisa alguma. Recai-se facilmente no moralismo barato, do tipo "moral e cívica", aceitando que o mundo está se perdendo por causa da degradação mo-

ral. Embora isto possa perfeitamente ser colocado no contexto religioso, a educação, como proposta científica, precisa argumentar de outras formas. Esta postura pode ser encontrada, por exemplo, em planos de Governo, ou em mensagens de políticos e educadores, cujo efeito não passa de retórica. Por vezes, esparge-se extrema piedade técnica diante da pobreza que assola as massas, levantando santa ira contra tamanhas injustiças sociais; no entanto, mudar é outra coisa, muito mais concreta do que palavras, palavras. Faz muito mal ao pedagogo esconder-se atrás de um discurso pedagógico excitado, vendendo a idéia fátua de que as coisas vão mal, porque ninguém o escuta.

2. É também banalidade minimizar ou desconhecer os limites da ação dentro do Estado. O mínimo que se pode dizer é que se trata de um espaço muito pouco adequado a práticas revolucionárias. É isto não porque o estado seria "perverso", mas pela própria lógica do poder; o Estado não iria propor sua própria superação. Assim, qualquer governo que esteja no poder trata de o conservar e incute, naturalmente, um efeito sistêmico em suas políticas. A política social é vocacionalmente desmobilizadora, porque é sempre preferível o esmolar ao cidadão crítico e auto-suficiente. Busca-se muito mais disseminar formas inteligentes de controle social do que garantir espaços de cidadania organizada.

Técnicos de Governo são tendencialmente conservadores, não por má vontade, mas por função natural dentro de uma instituição conservadora. No máximo, arriscam reformas, com muito cuidado e devagar. A isto se chama precisamente efeito sistêmico: toda mudança é dirigida à melhoria do sistema vigente, ou seja, mudança dentro do sistema, mas não dele próprio.

Não está eliminada, *a priori*, uma ação transformadora dentro do Estado, porque nenhum obstáculo é necessariamente cabal. Mas, para se chegar a uma prática radical, isto supõe práticas extremamente diferentes daquelas usuais, que chamamos de tecnocráticas. É mister ocorrer riscos graves, que a maioria não estaria disposta a assumir; é preciso enfrentar a situação vigente com dengo, retirando-se disso todas as conseqüências concretas.

Até mesmo um plano de Governo poderia propor uma ação transformadora, por exemplo, uma reforma agrária radical, onde o termo "reforma" já teria o conteúdo de uma revolução (sub-revolução). Mas, para tanto, supõe-se condições históricas muito específicas, que incluem partidos radicais no poder, decisão política firme de conduzir o discurso à prática, capacidade de quebrar todas as resistências concretas, e assim por diante. Se olharmos o exemplo brasileiro de reforma agrária recente, verificaremos que o que estamos realizando, na prática, é algo que seria mal e mal uma reforma, se tanto. Aos poucos, parece que a resistência dos donos de terras, mesmo das consideradas ociosas e especulativas, acabará se impondo contra as pretensões de mudança na estrutura

fundiária do País. Estamos, pois, diante de uma luta entre posição conservadora e posição reformista, cuja chance de êxito em favor de uma postura mais avançada parece muito precária. Entretanto, a característica mais tipicamente conservadora de propostas educacionais públicas advém do fato de que ao Governo não interessa sustentar a consolidação da cidadania popular através da educação, porque isto tem como um dos efeitos aumentar a capacidade popular de controlar as ações do próprio Governo. Mesmo de modo inconsciente, estabeleceu-se um boicote tecnocrático contra a educação, já que é mais fácil manobrar a massa ignorante, do que enfrentar a cidadania organizada. Nisto se baseia o hiato clássico entre discursos aparentemente avançados e práticas fortemente conservadoras das estruturas governamentais.

A democracia vive desta dicotomia concreta, porquanto o Estado que a sustenta propõe, muito praticamente, que ele seja controlado pela cidadania popular. Isto é possível – e há exemplos históricos interessantes, como as sociais democracias européias, que, mesmo dentro do contexto capitalista, conseguiram construir Estados mais identificados com os interesses populares –, mas não será a tendência histórica típica, sobretudo no contexto do subdesenvolvimento capitalista; minimizar esta dificuldade, ou escondê-la, é uma farsa ordinária.

3. Esta questão não é muito diferente, quando aplicada a professores e pesquisadores acadêmicos que, muito facilmente, também apreciam a fantasia da transformação histórica. Faz parte de nosso espírito crítico – ainda que trôpego e combalido – reconhecer que a universidade está entre as instituições mais conservadoras da sociedade atual. Como toda instituição importante, sabe, antes de mais nada, defender-se.

O simples fato de ser um espaço social elitista, dedicado a forjar uma das elites sociais, já bastaria para a tendência histórica conservadora, na lógica dos privilégios. Muitas vezes, confundimos uma pretensa vocação transformadora, ao nível da produção de tecnologias inovadoras, com qualidade política, sem perceber que as inovações neste campo se voltam, sobretudo, para os interesses dominantes; quer dizer: a qualidade formal, que muitas vezes é extraordinária, não precisa necessariamente significar qualidade política.

Esta questão é por demais complexa, para a resolvermos num “tapa”. Em outros lugares, tentamos nos aproximar dela, sugerindo que por trás das ciências sociais haveria um projeto de dominação. O cientista social aparece na cena como participante deste projeto, à medida que elabora os instrumentos adequados à instauração do controle social e à obtenção de efeitos desmobilizadores na população. Se este quadro for real, como acreditamos, a colocação fácil de propostas transformadoras por parte de acadêmicos é quase sempre farsante. Não há prática histórica que consiga confirmar a fatuidade de tais discursos, pretensamente progressistas (Demo, 1982, 1985a, 1986b).

Acontece que o distanciamento entre teoria e prática não é somente um vício metodológico, mas é sobretudo uma consolidação da postura conservadora dos cientistas sociais. A construção da posição neutra, distanciada, objetiva serve sobretudo para formar o campo da credulidade em torno de uma proposta que já não se deveria incriminar; neutralidade científica é uma tomada vigorosa de posição, no sentido conservador. Ainda assim, é possível a postura transformadora, desde que prática. Revolução é sempre cabível, mas não em teoria. Na sala de aulas pode-se dizer tudo, do modo mais radical e imaginável, porque, aí, nada acontece. A crítica sem prática coerente faz a mesma função do “pão e circo”.

4. Ainda é importante ressaltar o contexto político da relação educativa. Domesticação é o que a educação mais faz, porque é da lógica do poder. Trata-se de uma unidade de contrários, que muitas vezes teimamos em pintar como conagração fácil. Nenhum educador consegue se fazer transformador, se não souber aceitar-se – na sua tendência prática típica – como opressor, como manipulador, como interventor. A passagem por este purgatório é absolutamente essencial, para não revidarmos a farsa eterna de tirarmos com a direita o que, pretensamente, damos com a esquerda.

Se o que dissemos até agora for sustentável, parece que a dita educação transformadora é muito mais um abuso terminológico, do que uma prática real. Na maioria das vezes, trata-se, no máximo, de propostas reformistas, em si muito defensáveis. Assim como se teima em vão em alcunhar o movimento militar, do fim de março de 1964, de revolução, teima-se em chamar de transformadora uma atitude mais tipicamente reformista entre educadores. De certa maneira, o educador reage com força à idéia, que lhe parece desastrosa, de ser chamado de reformista. Estranho comportamento, porque ignora – de boa, ou má fé – o contexto concreto de sua atuação histórica. Ignora, sobretudo, quem ele é no quadro das desigualdades sociais; aprecia fantasiar-se de proletário, quando na verdade faz parte de uma elite, mesmo que decadente.

Primeiro, é preciso ressaltar que há reformas importantes no campo educativo, como universalizar a educação básica, aperfeiçoar a formação dos professores e colaborar na trajetória de sua organização política, equipar adequadamente o espaço físico da escola, e assim por diante. Tudo isto não propõe atitudes radicais, nem instaura um momento profundamente novo na sociedade, mas são ações da maior importância. Se técnicos do governo e acadêmicos da universidade se dedicassem a isto com afinco e competência prática, fariam algo de relevância histórica indiscutível, em vez de alimentarem um discurso charmoso sem conseqüência concreta; e mais: a acumulação de reformas deste teor colabora, sem dúvida, para o amadurecimento de transformações decisivas,

a longo prazo.

Segundo, é sempre possível calcar a postura de que tais reformas não satisfazem, porque acabam reforçando o sistema. Esta é uma ideologia possível e praticável, mas quem a espoca, necessita de emprestar condições concretas a ela, para além do discurso; quer dizer, revolução se comprova na prática, na história concreta, na coerência ideológica.

Terceiro, se admitimos que educação transformadora é possível, pelo menos como sub-revolução, não é mister reclamar para ela condições esotéricas, excepcionais, solenes, dentro de um contexto de derrubada geral. É preciso que seja uma proposta radical, com a pretensão de instaurar uma nova ordem. E isto é imaginável no contexto de um partido, de um sindicato, de uma associação. Aí podemos encontrar, de fato, admiráveis educadores que, na mais profunda identidade ideológica prática, se dedicam de corpo e alma a construir, com a comunidade, um caminho próprio de desenvolvimento (Werthein & Argumedo, 1985).

Banalidades da educação popular

A educação popular, de modo geral, não passa da excitação política. Por isso é vocacionalmente efêmera, deixando no educador, muitas vezes, uma sensação agradável de motivação mobilizadora, mas que não consolida, na comunidade, um caminho institucional de libertação. Neste sentido, a educação popular, freqüentemente, superdimensiona a importância do contexto político, em detrimento de melhorias concretas de vida das pessoas e dos grupos (Barreiro, 1980; Manfredi, 1978; Paiva, 1980).

Há, entretanto, na educação popular, ingredientes de grande valor educativo, que devem ser também ressaltados: primeiro, releva o contexto político da educação e se aproxima do horizonte da qualidade política popular. A força da educação não está na preparação de recursos humanos para o sistema econômico, nem nos processos de mera aprendizagem informativa, que são apenas instrumentais; sua força específica está no contexto político da formação da cidadania, frente à pobreza política. Educação não cura a pobreza econômica – é puro pedagogismo pretender isto –, mas apresenta estratégias de superação da pobreza política, entendida como repressão da cidadania popular e recriação das condições de massa de manobra nas mãos do Estado e das oligarquias. Segundo, a educação popular ressalta, com propriedade exemplar, a ligação com processos participativos, já que o cerne da educação é participação. Entendida como processo formativo, e não apenas informativo, a educação pode elaborar

condições favoráveis ao exercício da cidadania organizada, sendo ela mesma um dos canais de participação, sobretudo no nível básico. Ela realiza a expectativa etimológica do termo educar, na qual o ator principal é o educando, visto como futuro mestre. Educação verdadeira cria novos educadores, não meros discípulos especializados em repetir o mestre.

Trabalhar em processos participativos populares é realizar profundamente a tarefa de educador, à medida que motiva o despertar para a organização da sociedade civil, para a conquista dos direitos humanos, para o cultivo das identidades culturais comunitárias, para forma de coesão e assim por diante. Neste sentido, educação comunitária não é, de modo algum, um tipo opcional ou eventual de educação, mas é a própria, no seu âmago. Fora disto, seria anti-educação, por ser domesticadora, opressiva, manipuladora (Carneiro, 1985; Moisés et alii, 1982). Entretanto, não é menos fundamental reconhecer que participação supõe auto-sustentação, não apenas aquela de ordem política, substanciada nos reclamos de autonomia, mas igualmente aquela de ordem econômica, baseada em processos produtivos. Participação sem auto-sustentação é farsa. Nisto a educação popular pode ser muito precária, e até farsante, quando se esgota na excitação política. Não se quer dizer que o educador, como tal, deva meter-se em processos produtivos, substituindo outros especialistas, mas que deve ter em mente a totalidade do processo.⁴

Muitas associações populares não se mantêm, porque vivem da efemeridade típica de mobilizações eufóricas, ou na mão de líderes excessivamente centralizadores, que substituem o comparecimento da base. Tomemos o exemplo de uma associação de bairro. Em si, um tipo importantíssimo de mobilização popular, essencial para a construção de uma democracia substancial. Todavia, nos casos mais comuns, tais associações vivem precariedades gritantes: há adesão muito restrita no bairro; nas assembléias gerais comparece um grupo pequeno, que dificilmente vai além de 10% a 20%; o movimento se mantém enquanto alguém se dedica extremamente a ele; e não há auto-sustentação. Se o movimento depende da boa vontade de líderes, ou de doações do governo, nisto já vendeu sua alma. Não que não possa obter subvenções oficiais, que devem ser entendidas como conquista organizada e não como esmola, que recia a toda hora, a dependência. Por isto, a auto-sustentação acaba tornando-se a prova de fogo, porque é em cima dela que a comunidade proclama sua real auto-suficiência. Concretamente, isto significa que a associação conquista autonomia sobretudo através de algum expediente que gere renda, capaz de capitalizar o grupo e permitir investimento próprio. Com isto será bem mais capaz de negociar projetos, superando a posição histórica de pedinte.

⁴ A questão da auto-sustentação vem desenvolvida em Demo, 1986c.

A crítica aqui colocada deve-se à constatação de que a maioria dos educadores populares ignora tal problemática. Reproduz-se um pedagogismo arcaico, configurado na idéia vazia de que a consciência crítica é suficiente para transformar a realidade. Este tipo de educador perfaz a imagem viva do amador, porque não entende satisfatoriamente de participação em sentido político e, muito menos, de sua instrumentação auto-sustentada. É neste sentido, que dizíamos, antes, ser a educação popular uma motivação interessante para o próprio educador, embora pudesse deixar muito pouco na comunidade. Consciência crítica da pobreza ainda é pobreza. A "coisa" começa realmente a valer, a partir do momento em que se assume o compromisso de mudar a situação criticamente entendida. Para realizar tal mudança, não basta puxar a rédea política, a rédea econômica é, certamente, da mesma ordem de importância.

Uma das características da educação popular é a valorização das identidades culturais comunitárias, com toda a razão. Elas são essenciais na motivação participativa, mesmo porque, sem elas, não há comunidade, mas um bando de gente, sem rumo e sem fé. Neste contexto, propõe-se, por exemplo, o teatro popular, através do qual a comunidade retrata, reflete e dramatiza seus problemas. Pode-se chegar, através dele, a níveis surpreendentes de consciência crítica, representando um trabalho primoroso de educador. Assim, motivar a arte popular, que expressa na linguagem cotidiana o drama da pobreza política e econômica, é certamente arte educativa, que não apenas acarreta satisfação ao educador, mas sobretudo colabora nos processos participativos comunitários.

Todavia, tudo isto é meio caminho. Se o teatro existe apenas porque o educador o faz, não passa de motivação efêmera. No fundo, muitas vezes esconde-se o vício clássico de manter a comunidade como objeto. O educador se enriquece com a experiência, avança em sua ciência, colhe resultados esperados, mas tudo se acaba, quando ele for embora; a comunidade fica onde está, apenas com a consciência mais desenvolvida. Não queremos insinuar que o educador que faz bem teatro popular devesse pegar a enxada e plantar batatas. Mas queremos sugerir, com todas as letras, que é fundamental perceber a totalidade da situação, que jamais se esgota na sua face política. Também não é assim que a questão econômica se torna mais fundamental, por mais que, em termos imediatos, seja percebida como mais pungente. Dizemos que ambas as faces são da mesma ordem de importância e que os educadores populares, de modo geral, não equacionam bem a problemática.

Não se trata de submeter a identidade cultural à sobrevivência material, porque cada qual possui densidade própria. É um erro imaginar que uma é mais importante que a outra, porque ambas são insubstituíveis, pois não se cria comunidade capaz, viva e participativa, sem ambas. Ao contrário, trata-se de colocar as coisas nos seus devidos lugares. A base econômica é instrumentação,

mas é essencial. Sem ela mobilizamos o vazio e a comunidade acaba se cansando e se decepcionando. Assim, a identidade cultural que souber ancorar-se em processos produtivos terá maior chance de presença histórica e sobrevivência no tempo.

Portanto, parece correto afirmar que muitas vezes brincamos de participação, deixando de lado a preocupação com processos auto-sustentados, em troca de mobilizações, por vezes numerosas, mas restritas à efemeridade excitada de movimentos superficiais. Por fim, colhe-se, ironicamente, resultados opostos, porque, não havendo auto-sustentação, os processos tornam-se desinteressantes, cansativos, repetitivos, como as intermináveis reuniões para discussão de tudo e de nada. A comunidade se cansa, levando a sensação de que democracia é algo muito difícil, demorado, chato e de que é preferível um líder forte, que rapidamente tudo decide, indica a cada qual o que deve fazer e não perde tempo em discussão inútil. Aí, já se perdeu a conotação educativa do processo. Ademais, é essencial acentuar que a democracia deve se estabelecer no cotidiano das pessoas. Ora, o cotidiano é feito não somente das grandes discussões, grandes assembleias, solenidades, etc., mas sobretudo do dia-a-dia do trabalho e da produção. A participação precisa agarrar-se a este dia-a-dia, para ser exercida também todo o dia, o dia todo. Caso contrário, podemos até passar à comunidade a impressão desastrosa de que democracia é algo muito especial, para ocasiões especiais.

Qualidade política do intelectual

Considerando o educador um intelectual – pelo menos no sentido vago de que faz parte da elite universitária com preparo acadêmico –, é importante questionar sua qualidade política, no contexto de nossa discussão. De modo geral, temos do intelectual a imagem de progressista, porquanto espraia idéias novas, reverbera críticas sociais interessantes, perscruta horizontes desconhecidos e assim por diante. Trata-se, na verdade, de uma imagem muito errada. É, especificamente um truque intelectual, pois não tem coerência com sua prática.⁵

Para colocarmos com maior rigor a questão, vamos nos servir do conceito de pequena burguesia, conforme é definida no marxismo. Refere-se a uma “classe” de transição, espremida entre burguesia e proletariado, mas destinada, na expectativa de Marx e Engels, a se proletarizar, face à tendência concentradora do grande capital. Em termos ideológicos, porém, a pequena burguesia se identifica mais facilmente com a burguesia, à sombra da qual sobrevive. Seu problema fundamental é de ser “pequena”.

⁵ Esta problemática vem tratada mais extensamente em Demo, 1982 e 1985a.

Colocava-se na pequena burguesia uma série de figuras sociais, caracterizadas pela posse do pequeno capital e que lhe permitia inclusive o assalariamento. Na cidade: lojista, artesãos, comerciantes, etc; no campo: pequenos camponeses. De modo geral, não se fala dos intelectuais, até porque não era um grupo social de destaque. Hoje, porém, caberia colocar o intelectual nesta categoria, pela razão de possuir um tipo moderno de "capital", a saber, o domínio de habilidades técnicas com base no saber especializado. Não é um grande capital e a elite que disto resulta é muito menos significativa que a elite econômica e financeira. Ainda assim, é uma elite. Com isto, ressalta-se que não vale para ela o qualificativo de proletário, porque esta designação cabia somente a quem, ou ganhava salário de sobrevivência, ou não tinha trabalho algum e estava, em consequência, no exército de reserva.⁶

Intelectual pode proletarizar-se, quando sofre processos de empobrecimento, mas na situação típica vive, mais ou menos bem, à sombra da burguesia. Em troca, constrói a ideologia adequada à sustentação das classes dominantes e, neste sentido, faz parte do grupo dominante. Definitivamente, o intelectual não é proletário, até porque a distinção entre trabalho intelectual e manual não permite uma identificação pura e simples.

Usando ainda argumentação de estilo marxista, na formação da consciência social é mister levar-se em conta a posição econômica. Segundo a ortodoxia, a posição econômica determina a consciência, e não o contrário. Esta postura é rígida em excesso, mas contém certamente a idéia correta de que consciência não é algo que se tem, ou não se tem, ao léu, ao sabor de puras veleidades. Assim, se a posição econômica do intelectual é tendencialmente privilegiada, sua consciência social será tendencialmente conservadora. Não fazemos nenhuma relação mecânica, porque não cabe este tipo de colocação em ciências sociais; mas há uma associação tendencial.

Se assim for, é mister reconhecer que uma das banalidades mais supinas é a colocação farsante do intelectual como tendo vocação transformadora. Não só se confunde o mundo das idéias com o mundo dos fatos, como sobretudo se pratica a argúcia do poder, que especificamente interessa ao intelectual. Fazer imagem de progressista para, na contra-luz, praticar o conservadorismo, é um golpe intelectual dos mais eficazes. No fundo, o que dizemos aqui não poderia surpreender, de modo algum, pois, na lógica dos privilégios, quem os tem, os quer conservar. Nada mais natural, mais histórico, mais concreto, na mais autêntica unidade de contrários. O intelectual, entretanto, insiste em encobrir esta realidade, em busca de um prestígio que não merece. Decida-se, então, a um discurso vazio, porém charmoso, com vista a substituir o deserto em que, na

⁶ Ver Demo, 1982, p.42s, capítulo sobre "Intelectual como pequeno burguês".

prática vive, compensando com palavras bonitas, o que não consegue na prática.

Nesta visão, baseia-se a descoberta política de que é relativamente fácil cooptar o intelectual, porquanto aprecia privilégios, bons salários, poder e prestígio, como qualquer cristão comum. Assim, não se coloca mais um intelectual na cadeia, pois cria-se a vítima útil, mas dá-se um bom salário a ele. Com isto, ele diz o que o sistema precisa e por cima, cientificamente.

O intelectual pensa ser esperto, mas, de modo geral, o sistema vigente é ainda mais. O sistema descobriu também que a crítica sem prática lhe serve muito, pois incute a idéia de democracia nas idéias. É muito bom que exista o crítico, desde que não seja prático, porque com isto o sistema pode apregoar que não reprime quem tem idéias opostas, mas ao contrário, paga-lhe até bem. Entretanto, como a crítica não é acompanhada pela devida prática, não só não muda nada, como sobretudo se transforma em troféu do próprio sistema. Este é um drama da Escola de Frankfurt, que foi inapelavelmente crítica, com rara competência, mas também não foi prática e, com isto, o capitalismo a capturou como troféu seu. No socialismo isto seria impraticável. Assim, em termos de qualidade política, poucas coisas são tão fátuas e farsantes como a defesa de idéias progressistas sem a conseqüente prática (Demo, 1982, p.21; Therborn, 1972; Slater, 1978, p.11-2).

Encerrar o crítico na universidade é o expediente mais usual. Lá pode-se dizer tudo, porque nada acontece. Na sala de aula o intelectual arma seu circo e nele representa todos os dramas da humanidade, com rara verve e convicção, mas, ao sair da sala de aula, recai na pequena burguesia, que é sua prática diária. Normalmente, sequer chega a preocupar-se com tamanha incoerência, porque já a internalizou como componente típico do intelectual. Uma coisa é o que diz; outra, geralmente oposta, é o que faz.

Esta marca negativa permite compreender ademais a tendência conservadora de políticas sociais elaboradas pelos técnicos e acadêmicos, inclusive as políticas educacionais. Sua vocação desmobilizadora e sua insistência na produção do controle social favorável ao grupo dominante emergem como característica típica, dentro da lógica dos privilégios. É claro que sua origem principal está no próprio étos do Estado. Mas é preciso entender, de uma vez por todas, que o intelectual não entra aí como vítima, mas como compadre do mesmo projeto.

Assim colocadas as coisas, é preciso tomar com maior cautela a conversa sobre educação transformadora, quando oriunda do pró-educador. É certo que muitas vezes não se ultrapassa o discurso charmoso e farsante. No fundo, refestela-se o poder, porque não há disfarce mais eficiente do que aquele que aparece como participação, transformação, mudança; gargalha o sistema, que

encontrou nesta postura sonsa do intelectual falastrão um expediente inteligente de deixar tudo como está sob a capa do progresso.

Dentro do quadro da qualidade política, que aqui está em jogo, a educação transformadora somente se revela na prática histórica, em troca da transformação que realmente concretiza. Se olharmos em volta, certamente não veremos, onde haveria tamanha transformação, pipocando de todos os cantos, ao sabor de uma melodia pedagógica fácil e já decorada por todos. O que existe mais amplamente é alguma proposta reformista de bom quilate, mas, sobretudo, muita posição conservadora, na espreita dos privilégios que não se quer colocar em cheque.

Ainda assim, a educação transformadora é possível e fundamental na sociedade, porquanto revolução sempre está na ordem do dia. Diante das misérias que são tão concretas, vale propor mudanças radicais, mas não como diversão teórica. Honra ao mérito, para quem realiza, na teoria e na prática, educação transformadora autêntica. No fundo, é preciso sempre colocar a questão pertinente e impertinente da qualidade política do intelectual e do educador. Avaliação qualitativa supõe esta figura, como democracia supõe o cidadão.

Embora seja sempre muito complicado resolver a questão de quem educa o educador, o certo é que não existe educação sem educador, por mais que ele seja figura de apoio, pois o educando é a referência central, é também parte integrante do quadro. Sabe-se que a teoria da espontaneidade das massas é uma teoria contra a massa. Neste sentido, a presença do educador adequado é uma garantia para o possível êxito de uma proposta avançada; ele não substitui jamais a comunidade, ainda que esta tentação o ronde a toda hora; é dos bastidores, não da cena propriamente, mas não há bom teatro sem contra-regra.

Discutir, pois, a qualidade política do educador parece ser uma questão-chave para toda proposta transformadora, a começar pela necessidade imperiosa de distinguir entre autênticos e farsantes.⁷

⁷ No espaço de um artigo, não é possível aprofundar esta problemática interessante e sensível. É comum que educadores que se dizem transformadores se sintam ofendidos com estas colocações, ou, pelo menos, muito incomodados. Na verdade, esta é uma reação inadequada, para não dizer suspeita, porque quem não deve não teme. Falta em nosso meio a prática da crítica com respeito ao intelectual, que se acostumou a ser uma figura intocável na sociedade; aprecia muito avaliar a todos, mas detesta ser avaliado; imagina-se acima de qualquer suspeita, sem perceber que tal atitude é extremamente suspeita. No fundo, não vamos além do óbvio em metodologia dialética, que sempre consagra a idéia de que somente é científico o que é discutível. Assim, a questão da qualidade política não existe somente para os outros, que freqüentemente não a têm, mas, sobretudo, para o intelectual, que também muitas vezes não a tem.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença; São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- . & BADIOU, E. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo, global, 1969.
- ALTHUSSER, L. & BALIBAR, E. *Para ler El Capital*. México, Siglo 21, 1971.
- BAHRO, R. *A alternativa para a crítica do socialismo real*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- BARREIRO, J. *Educação popular e conscientização*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- BETTELHEIM, C. *A luta de classes na União Soviética*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- . *Revolução cultural e organização industrial na China*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CARNEIRO, M.A. *Educação comunitária: faces e formas*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- COUTINHO, C.N. *Gramsci*. Porto Alegre, L. & PM Ed., 1981.
- CURY, C.R.J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1986.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 67(157):571-85, set./dez. 1986a.
- . *Avaliação qualitativa II – algumas pegadas*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 68(159):303-23, maio/ago. 1987a.
- . *Avaliação qualitativa III: dialética da qualidade*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 68(160):507-23, set./dez. 1987b.
- . *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo, Almed, 1985a.
- . *Intelectuais e vivaldinos; da crítica acrítica*. São Paulo, Almed, 1982.
- . *Investigación participativa; mito y realidad*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985b.
- . *Mentira científica; satirizando as ciências sociais*. Brasília, INEP, 1968b. mimeo.
- . *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.
- . *Participação é conquista; noções de política social participativa*. Fortaleza, Ed. UFC, 1986c.
- . *Sociologia; uma introdução crítica*. São Paulo, Atlas, 1983.
- ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Lisboa, Estampa, 1971.
- FERNANDES, F. *O que é revolução*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- FINE, B. & HARRIS, L. *Para ler O Capital*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética de educação*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GRAMSCI, A. *A formação dos intelectuais*. Lisboa, Rodrigues Xavier, 1972.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- HARNECKER, M. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México, Siglo 21, 1972.

-
- LACLAU, E. **Política e ideologia na teoria marxista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- MACCIOCCI, M.A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MANDEL, E. **Crítica do eurocomunismo**. Lisboa, Antídoto, 1978.
- MANFREDI, S.M. **Política: educação popular**. São Paulo, Símbolo, 1978.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973.
- . **La guerra civil en Francia**. In: ——— & ENGELS, F. **Obras escogidas**. Madrid, Ayuso, 1975.
- MOISES, J.A. et alii. **Alternativas populares da democracia**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- OLIVEIRA, R.D. & OLIVEIRA, M.D. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, C.R., org. **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- PAIVA, Vanilda P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.
- SALM, C.L. **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1986.
- . **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.
- SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- THERBORN, G. **La Escuela de Frankfurt**. Barcelona, Anagrana, 1972.
- WERTHEIN, J. & ARGUMEDO, M., orgs. **Educação e participação**. Rio de Janeiro, Philobliblion; Brasília, IICA/SEPS/MEC, 1985.

Recebido em 6 de abril de 1987

Pedro Demo, Doutor em Sociologia pela Universidade de Saarbruecken, RFA, é técnico do Instituto de Planejamento Econômico e social (IPEA).

In this paper we attempt to use a qualitative evaluation adapted to what is called "transformative education". Testing this political quality we arrive to the conclusion that although feasible, what in fact prevails in historical reality is vulgarization since transformation cannot be just a question of theorization. In most cases, teachers who call themselves transformers do not transform anything except at discourse level. We also show that such an attitude sells out its own proposal, for there is nothing more conservative than an unexperienced theory. The intellectual is inclined to shoulder a conservative attitude in the everyday practice whatever progressive intention he may reveal in theory, due to the fact that he belongs to the dominant group in society. This may not come as a surprise for it is part of the logic of power. Consequently, "transformative education" is feasible, but it requires corresponding action with all its risks.

On cherche d'appliquer une évaluation qualitative adaptée à ce qu'on appelle éducation transformatrice. On met des questions au sujet de la qualité politique de cette proposition et on arrive à la conclusion que c'est possible la pratiquer, mais que domine la vulgarisation dans la réalité historique, une fois que transformer ne peut pas être seulement une question théorique. Dans la plupart des cas, des éducateurs que se disent transformateurs, ne transforment rien, sauf au niveau du discours. On fait voir que telle attitude détruit la proposition, parce qu'il n'y a rien plus conservateurs qu'une théorie sans pratique, ce que retire toute qualité politique. L'intellectuel tend à être un conservateur dans la pratique, même s'il manifeste une intention progressiste dans la théorie, parce qu'il fait partie du groupe dominant. Cela ne peut pas surprendre, parce qu'il est partie de la logique du pouvoir. Alors, éducation transformatrice est possible, mais exige pratique correspondante, avec tous les risques.

En este artículo se ha tentado aplicar una evaluación calitativa adaptada aquello que se llama educación transformadora. Se ha cuestionado la calidad política de esa propuesta y concluye que es posible practicarla, pero predomina en la realidad historica la banalización, ya que, transformar no puede ser apenas una cuestión teórica. En la gran mayoría de las circunstancias, educadores que se autointitulam transformadores nada transforman, a no ser al nivel del discurso. Se ha demostrado que tal postura liquida la propia propuesta, porque no existe nada mas conservador de que una teoria sin práctica, lo que le retira toda calidad política. El intelectual propiende a tomar partido de una postura conservadora en la práctica apesar de manifestar intención progresista en la teoria, por el hecho de hacer del grupo dominante. Esto no puede sorprender, pues es parte de la lógica del poder. Asi, educación transformadora es posible, pero exige práctica correspondiente, con todos sus riesgos.

História da educação brasileira - o problema de sua periodização.

Maria Angela Vinagre de Almeida
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Este artigo trata do problema da periodização na história da educação brasileira. Inicialmente é feita uma digressão teórica sobre o problema da periodização em História – seu conceito, seus princípios e suas falácias. A seguir, algumas periodizações, elaboradas por especialistas na área, são analisadas criticamente à luz dos cânones que regem a teoria da periodização. Finalmente é apresentada uma nova periodização da história da educação brasileira, com características próprias, conquanto incorporando contribuições de alguns dos trabalhos previamente submetidos à crítica.

... o tempo humano há de ser sempre rebelde tanto à implacável uniformidade como ao sectionamento rígido do tempo do relógio. Necessita de medidas adaptadas à variabilidade do seu ritmo e que aceitem por limites zonas marginais, sempre que a realidade o exija.

Marc Bloch

Introdução

Nos últimos quinze anos, a história da educação brasileira vem sendo escrita, embora de forma fragmentária, a partir da contribuição significativa de um número crescente de estudos analíticos, com grandes lacunas ainda a serem preenchidas e ressentindo-se, sobretudo, da ausência de trabalhos de síntese, de caráter interpretativo.

A criação de programas de pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) foi, sem dúvida, fator determinante para o aumento substancial da produção historiográfica que ocorreu nessa área (cf. Saviani, 1983, p.43-4; Gadotti, 1987; p.16).

Já em 1984, Warde, ao fazer o balanço dos trabalhos sobre história da educação brasileira no período 1970-84, declarava ter levantado 155 títulos, apontando:

“Um primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que essa literatura é, em sua grande totalidade, fruto de dissertações e teses produzidas em pro-

gramas de pós-graduação criados entre o final de década de 60 e os anos 70." (p.2)

E Britto (1986), em recente resenha crítica, comenta:

"A aplicação da pesquisa histórica aos estudos de educação no Brasil somente a partir da década passada, com a criação dos cursos de pós-graduação na área, é que veio a ter maior impulso. (...) Embora não faltem registros, a realidade é que as teses de mestrado e de doutorado defendidas no País e no exterior vêm ampliando e enriquecendo a bibliografia especializada." (p.487)

É ainda de Warde a observação:

"Começando pela questão dos períodos sobre os quais têm incidido os estudos da história da educação brasileira, duas tendências foram localizadas: uma onde o objeto em exame determina a periodização e, portanto, a postulação de diferentes marcos históricos – tendência menos presente; e outra em que, independentemente do objeto e da ótica a partir da qual ele é tomado, as periodizações são dadas pelos marcos consagrados na chamada referência 'política' – Colônia, Império, Primeira República, Período de Vargas, República Populista e o Pós-64" (1984, p.1).

Esta dupla tendência, indicada por Warde, suscita um problema relevante, qual seja, o da própria periodização da história da educação brasileira. De fato, exame mais acurado evidencia, na maioria das obras de teor histórico, a utilização de marcos divisórios externos ao campo educacional (tomados de empréstimo à política e, mais recentemente, à economia) para delimitar períodos, e estes, por sua vez, apresentam com frequência circunscrições cronológicas, por diversas razões, inadequadas.

Partindo do pressuposto de que um dos fins prioritários da historiografia moderna é, segundo Furet (1971), "rever periodizações tradicionais" (p.78), o presente trabalho visa a um duplo objetivo: (1) fazer uma apreciação crítica de periodizações da história da educação brasileira elaboradas por alguns estudiosos da área; e (2) apresentar uma nova periodização da história da educação brasileira, mais conforme aos princípios que determinam a divisão por períodos.

Foge, portanto, aos objetivos deste artigo, a discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica. Abstraídas as demais dimensões que poderiam ser levadas em consideração na análise dos trabalhos objeto de estudo, será privilegiada a questão da periodização. Não se pretende, tampouco, oferecer um quadro geral histórico da educação brasileira.

Para a consecução dos objetivos assinalados, julgou-se necessário uma sucinta exposição sobre o problema da periodização em História, incluindo os princípios e as falácias da periodização, até porque, tanto os princípios quanto as falácias serão utilizados como critérios para a avaliação crítica dos esquemas

cronológicos selecionados.

A tentativa de elaborar uma periodização mais plausível é, sem dúvida, empresa arriscada, não só pela alta complexidade do tema, como, sobretudo, por ser relativamente baixo o índice de crítica historiográfica na área. Levantamento bibliográfico feito revelou inexistência de trabalhos específicos mais alentados referentes ao assunto.

O problema da periodização em História

Conceito de Periodização

O problema da divisão da História em períodos tem sido tema recorrente nas discussões entre historiadores, e talvez seja um dos mais difíceis a resolver (Rodrigues, 1969, p.124). Apesar de sua reconhecida importância, não se constituiu ainda num corpo de conhecimento formal, ou de instrução sistemática, com doutrina firmada.

A periodização é o ato ou o efeito de dividir um todo específico histórico em diferentes sucessões temporais.

“Pensar na história, já é, certamente, dividi-la, periodizá-la”, diz Rodrigues (1969, p.112).

A História – a vida da humanidade no tempo – é um *continuum*. As subdivisões do tempo histórico são um produto da mente humana. Segundo Braudel (1972):

“... Não é apenas a duração que é criação de nosso espírito, mas as fragmentações desta duração” (p.39).

Koyré, autor de vários estudos sobre a história do pensamento científico e do pensamento filosófico, levanta entretanto um problema:

“De um modo geral, não será inútil querer estabelecer quaisquer divisões na continuidade da evolução histórica? A descontinuidade que se introduz nessa evolução não é artificial e facciosa?”

E conclui:

“Não se deve, entretanto, abusar do argumento de continuidade. As mudanças imperceptíveis em curto espaço de tempo engendram, a longo prazo, uma diversidade muito nítida...” (p.16).

A periodização tem por objetivo descobrir a estrutura interna de uma determinada época histórica, ou seja, dar significado à passagem do tempo, identificando e ordenando seqüências cronológicas.

Ao que tudo indica, não é possível estabelecer uma periodização estritamente científica da matéria histórica, pois os períodos não são conjuntos naturais, no sentido de se apresentarem espontaneamente ao historiador como uni-

dades autônomas unívocas. Pelo contrário, o conceito de período histórico depende mais de estipulação do que de interferência a partir de evidências comumente aceitas.

Convém, pois, ter sempre presente que não existe uma divisão absoluta e permanentemente válida do conteúdo da História e que se trata sempre de obter apenas uma divisão mais adequada ao problema que se tem em foco e ao tempo que é objeto de estudo.

O primeiro ponto a ser considerado é o de que, sobretudo no quadro histórico-social, a periodização se faz em função de um referencial teórico. "Todo trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe suas realidades cronológicas segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes" (Braudel, 1972, p.11).

Outro ponto importante é o de que os períodos indicados para o estudo de determinados fenômenos em geral não coincidem com os períodos estabelecidos para fenômenos de alguma outra área. Estudos históricos especializados tendem a criar uma estrutura temporal que lhes é própria, derivada de mudanças ocorridas em aspectos do tema em questão.

Marc Bloch (1965) esclarece:

"Não é, aliás, absolutamente impossível, *a priori*, que suceda revelarem-se coincidentes, à observação, as fases de fenômenos de ordem na aparência muito diferente (...). Mas elas só hão de aparecer, se for o caso com uma condição: não terem sido postuladas antecipadamente" (p.158-9)

Uma dificuldade inerente a toda e qualquer tentativa de periodização é a de fixar, com exatidão, os limites dos períodos. O historiador utiliza-se de acontecimentos e/ou datas considerados relevantes para balizar épocas: são os chamados "marcos históricos". E é exatamente na escolha dos marcos históricos que se revela, muitas vezes, o referencial teórico de que se serviu o historiador.

Pode-se fazer objeção à precisão concreta e à determinação de um ano ou de um fato singular como início ou término de épocas, pois uma data divisória só pode ter valor aproximativo e simbólico (Bernheim, 1939, p.84).

Ponto pacífico, em decorrência do que vem sendo exposto, é o de que os marcos históricos devem ser pertinentes à área objeto de estudo. Assim, para a história política tais marcos deverão ser necessariamente de caráter político; para a história econômica, marcos econômicos; e para a história da educação, marcos educacionais. "Pedimos aos próprios fenômenos os seus próprios períodos", diz Bloch (1965, p.157), muito embora se saiba que a divisão imposta às diversas atividades humanas, que são isoladas como campos separados, como objeto de histórias também separadas, seja bastante artificial, porque, na realidade, elas se condicionam, se interpenetram e formam um todo (Koyré, 1982,

p.373).

A disposição mais óbvia dos dados históricos, sem dúvida, é a cronológica, ou seja, pela sua seqüência no tempo. Gottschalk (1969) é de opinião que a cronologia é a única norma objetiva e constante com a qual o historiador pode contar. Todavia, observa este autor, mesmo a cronologia é apenas relativamente objetiva, porque uma vez submetida a cortes (por séculos, anos e/ou gerações), a periodização decorrente pode ser, e é, freqüentemente arbitrária (p.214). Em nenhum outro aspecto essa arbitrariedade é tão flagrante quanto na periodização da história das idéias ou dos movimentos sociais, campos que se relacionam estreitamente com a educação. De fato, a cronologia pode ser enganadora quando se pretende traçar os contornos de uma época na evolução do pensamento. Conforme Koyré (1982):

“... a história da evolução espiritual da humanidade apresenta uma complexidade incompatível com divisões categóricas e radicais. Correntes de pensamento atravessam séculos inteiros, se superpõem, se entrecruzam. A cronologia espiritual e a cronologia astronômica não coincidem” (p.16).

A designação dos períodos é tema que merece especial atenção. Atribuir um termo descritivo a determinado período da História é uma maneira de dar a esse mesmo período um “quadro de referência” para facilitar a apreensão de seus valores, mas tal vantagem pode ser contrabalançada, e até mesmo anulada, se a busca de outros quadros de referência for desencorajada. Os rótulos dos períodos devem deixar transparecer o traço característico que se lhes quer atribuir. Todavia, grandes historiadores têm atentado para o aprisionamento decorrente da terminologia usada na periodização. Para Bloch (1965), os falsos títulos acabam por ocasionar enganos quanto ao próprio conteúdo dos períodos que pretendem caracterizar (p.157).

Por um lado, raramente há período cujas características já não estejam presentes no que o antecede imediatamente, ou não permaneçam, mesmo de forma residual, no que o sucede. Ou seja, não há fraccionamento lógico da História que permita isolar completamente um problema numa determinada faixa temporal. Por outro lado, época alguma é adequada e corretamente descrita por um único traço diferencial: as tentativas feitas nesse sentido resultam com freqüência no uso ambíguo e metafórico do termo caracterizador.

Assim, chega-se à conclusão de que o quadro cronológico pede sempre uma certa margem de oscilação, pois as delimitações excessivamente rígidas só possuem valor didático.

Para concluir, é oportuno recorrer às palavras de Le Goff – nome representativo do recente movimento que se convencionou chamar de **Nova História**, na França –, pois embora este autor reconheça a importância da periodização, considera que “a metodologia da periodização apresenta dois perigos: o do

subjetivismo (sabemos que quase cada historiador tem a propor uma sua data para o fim da Antigüidade, o início da Idade Média, o fim da Idade Média, o início da Idade Moderna, etc.); e o de ter muitas vezes como ponto de referência mais a filosofia da história do que a história científica. Seja como for, não me parece ainda suficientemente madura na sua problemática e nos seus resultados para ser dada em alimento ao público; deve permanecer reservada para uso dos historiadores" (1985, p.204).

Princípios de Periodização

Poucos autores têm-se detido na questão dos critérios a serem utilizados para garantir uma periodização mais isenta de falhas ou menos arbitrária. Tais critérios, evidentemente, fluem do próprio conceito de periodização analisado no item anterior.

Van der Pot, considerado a maior autoridade sobre o assunto, em sua obra **Der Periodisering der Geschiedenis**, publicada em Haia em 1951, enuncia, quanto ao método que se deve seguir para demarcar fases na História, as seguintes regras: 1) a divisão não se deve fundamentar em uma lei histórica; 2) é desejável determinar o caráter dos períodos antes de fixar seus limites; 3) é impossível estabelecer *a priori* diretrizes para indicar a proporção correta na duração dos períodos ou para estabelecer o número dos mesmos; 4) em vez de fixar o começo de um período no momento em que se dá o início do novo fenômeno que caracteriza tal período, é preferível fixá-lo no momento em que esse fenômeno novo adquire primazia; 5) não se deve determinar limites demasiado precisos para os períodos; 6) é desejável que o valor tipológico das denominações dos períodos só abarque um aspecto da civilização; 7) é desejável que essas denominações refiram-se todas ao mesmo aspecto da civilização; 8) é desejável que a História seja dividida considerando o aspecto da civilização tido como mais importante à luz da concepção que se tem do mundo; e 9) a influência desta sobre a divisão da História em períodos deve limitar-se ao critério de divisão e não deve levar a construções apriorísticas da própria História (citado por Dujovne, 1959, p.272).

Bauer (1957) é mais conciso e estipula, para a construção de uma boa periodização, apenas três princípios: 1) cada período deve ser deduzido de seu objeto, isto é, dos fatos ou das concepções da época que abarca; ou seja, o historiador não deve usar os seus próprios conceitos para caracterizar uma época histórica; 2) todo período deve constituir um conjunto naturalmente bem delimitado e configurado em si mesmo, que se distinga claramente do que o antecede e do que o sucede; 3) o critério utilizado para a distinção dos períodos de-

ve ser de natureza uniforme, isto é, a divisão de um período não se deve fundamentar em fatos jurídico-políticos e a de outro em mudanças histórico-culturais ou econômicas – o fundamento para a distinção deve ser o mesmo para todos os períodos (p.156-7).

Bloch (1965), embora não enuncie formalmente regras a serem seguidas para a divisão em períodos, oferece algumas valiosas sugestões:

“O corte mais exato não é forçosamente o que recorre à unidade de tempo mais pequena – caso em que conviria preferir não só o ano à década, mas também o segundo ao dia –, mas sim o que se adapta melhor à natureza das coisas. Ora, *cada tipo de fenômeno tem a sua espessura, – a sua peculiar medida e, por assim dizer, a sua decimal específica*. As transformações da estrutura social, da economia, das crenças, do comportamento mental, não podem, sem deformação dobrar-se a uma cronometragem excessivamente apertada” (p.158, grifos nossos).

Em síntese: o mínimo que se pode exigir de uma periodização é que atenda ao princípio lógico de coerência interna, pela utilização de critérios uniformes para a divisão das etapas; que os marcos históricos divisórios sejam pertinentes à área de estudo em questão; e que os rótulos, ou designações, caso os haja, correspondam ao conteúdo específico dos períodos delimitados, tornando clara(s) a(s) característica(s) que se lhes quer atribuir.

Falácias na Periodização

Fischer (1970), em seu livro **Historian's Fallacies**, inclui, entre as “falácias de narrativa”, a “falácia da falsa periodização”, que consiste em “atribuir limites temporais inadequados a um problema histórico” (p.144).

Fischer não concorda com a tese de que toda periodização é necessariamente falsa e artificial. Para ele, a famosa expressão de Maitland, de que a História é uma “teia inconsútil”, denuncia apenas o “preconceito holístico desse grande historiador”. (p.144). Fischer considera a História uma teia de várias suturas. O problema é que o historiador pode cometer um engano ao fazer sua escolha entre as muitas possíveis.

A falsa periodização assume diversas formas: uma delas ocorre quando a História é cortada em períodos rígidos, procustianos, de cem ou dez anos exatos de duração cada um, por exemplo. Fischer a denomina de **hectohistória** (p.145), que se caracteriza por uma certa fascinação pelos números redondos: contar por séculos ou décadas é quase tradicional. Este tipo de distorção aparece com frequência nos historiadores franceses, e já Bloch (1965) fazia-lhes a crítica:

“... temos o ar de distribuir segundo um rigoroso ritmo pendular arbitrariamente escolhidas realidades a que esta regularidade é absolutamente alheia” (p.157).

O segundo tipo de falsa periodização, apontada por Fischer, acontece quando o historiador se utiliza de um esquema temporal válido e funcional para o problema X, aplicando-o, sem alterações, ao problema Y, para o qual o esquema não é válido, bem como pode até ser pouco funcional (p.145).

A terceira forma de falsa periodização é típica à literatura qualificada por Fischer de “pseudo-histórica”, de jornais e/ou revistas, em que se confunde efemérides com fatos históricos. Os historiadores acadêmicos em geral menosprezam, com certa razão, afirma Fischer, as interpretações dadas aos fatos por jornalistas, uma vez que, como para estes o tempo é medido pelo intervalo das edições, os períodos passam a ser extremamente curtos e superficiais (p.146).

Há ainda uma quarta falha de periodização que se configura numa espécie de “redução temporal”, em que um período bastante longo é “pendurado em um prego muito pequeno”, segundo a expressão pitoresca de Fischer (p.146). Ocorrem com maior frequência ao se atribuir excessiva importância a um fato e/ou data, estendendo indevidamente sua influência a um longo período.

Tais falácias na periodização são facilmente detectáveis e podem ocorrer em todo e qualquer tipo de história.

Periodizações na história da educação brasileira – apreciação crítica

A tarefa de distinguir épocas na história da educação brasileira tem recebido tratamento diversificado por parte dos estudiosos do assunto.

Alguns trabalhos, abrangendo um longo percurso cronológico, para efeitos de análise e/ou por motivos didáticos, apresentam uma periodização **explícita**, que sofre variações conforme os critérios adotados por seus respectivos autores. São exemplos, entre outros, os estudos de Miranda (1965), Beualieu et alli (1966), Carvalho (1971), Berger (1977), Ribeiro (1978), Costa (1981), Saviani (1983) e Tobias (1986).

Pode-se também falar em periodização **implícita**, que se configura em duas instâncias: a) nos estudos que têm por objetivo analisar a educação brasileira numa determinada faixa temporal, a delimitação cronológica feita já sugere uma periodização que, contudo, não é explicitada em toda sua extensão. Explica-se: a demarcação restritiva, indicada em geral no próprio título do trabalho – cita-se como exemplos, entre outros, as obras de Haidar (1972), **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**; Santos (1974), **Estudo Documental da Atuação Jesuítica e Franciscana na Educação do Brasil-Colônia**

(1500-1808); Nagle (1974), **Educação e Sociedade na Primeira República** –, faz um corte histórico que subentende uma periodização conquanto lacunar em relação aos demais períodos; e b) em outros trabalhos, a periodização pode ser inferida a partir da distribuição interna da matéria, muito embora a divisão por títulos (em se tratando de artigos) ou por capítulos (em livros) nem sempre corresponda necessariamente ao intuito de periodizar. É o que ocorre, por exemplo, com Bittencourt (1953), Nunes (1963) e Chagas (1982), entre outros.

Nesta apresentação e apreciação crítica das periodizações elaboradas por especialistas em história da educação brasileira, dois critérios foram mantidos: 1) levar em consideração apenas os títulos em que a periodização se apresenta **explícita**, ou seja, quando houver intenção declarada de periodizar, evitando assim inferências sujeitas a erros de interpretação; e 2) expor em ordem cronológica os textos selecionados, o que facilita detectar eventuais influências.

1. No prefácio de seu livro **Primórdios da Educação no Brasil**, de 1958, Luiz Alves de Mattos considera que a “história da educação no Brasil se divide em seis períodos nitidamente diferenciáveis”: período *heróico* (1549-1570); período de *organização e consolidação* (1570-1759); período *pombalino* (1759-1827); período *monárquico* (1827-1889); período *republicano* (1889-1930); e período *contemporâneo* (1930 até nossos dias) (p.15, grifos nossos).

Ao afirmar que “o presente trabalho, limita-se ao primeiro período a que chamamos de ‘período heróico’, *que vai da chegada dos primeiros missionários e educadores ao Brasil em 1549 até a morte do Pe. Manuel da Nóbrega no Rio de Janeiro em 1570*, ano que marca também o início dos cursos regulares de bacharelado e mestrado em artes no ‘colégio máximo’ da Bahia” (p.15, grifos nossos), Mattos torna clara a escolha dos marcos históricos relativos a essa fase.

Com relação ao segundo período – de organização e consolidação –, a data indicada para seu término (1759) está sem dúvida associada à expulsão dos jesuítas dos territórios do Império Português e aos subseqüentes Alvarás que realizaram a reforma de ensino sob a responsabilidade do Marquês de Pombal.

O período pombalino, cuja designação é óbvia, tem início em 1759 e termina em 1827. Tal data pode ter sido escolhida por duas razões: nesse ano, a 11 de agosto, deu-se a criação dos primeiros cursos jurídicos no País – em Olinda e São Paulo – e ainda, a 15 de outubro, foi promulgada a primeira lei de ensino primário. Qualquer um dos motivos, ou ambos, justificaria a opção feita, o que, contudo, não foi esclarecido por Mattos.

Se a fixação dos limites dos três primeiros períodos, bem como as designações que lhes são atribuídas, não suscitam dúvidas em relação a sua pertinência ao campo educacional, o mesmo não se pode afirmar quanto às demais fases. O quarto e o quinto períodos estão configurados com base na referência

política, o que se desprende dos rótulos que recebem – monárquico e republicano, respectivamente –, bem como dos limites que lhes são fixados. Vale ainda assinalar a impropriedade do termo “contemporâneo”, usado para qualificar o sexto e último período (de 1930 em diante).

Em síntese: confrontando a periodização de Mattos com as regras que devem nortear o historiador para a demarcação dos períodos, pode-se concluir que o fundamento por ele adotado para a fixação de épocas não é uniforme; que os marcos divisórios, bem como as designações de alguns períodos, são relativos à referência política, portanto inadequados; e que só há caracterização suficiente do primeiro período, objeto de análise de seu livro.

2. Na obra de Beaulieu et alii – **Educação Brasileira e Colégios de Pais** – publicada em 1966, já se percebe um cuidado maior com o problema da periodização:

“... Poder-se-ia dividir a evolução da *escola secundária, talvez mesmo da escola, tout court*, nas terras brasileiras, em sete períodos principais, com algumas subdivisões. Feito o necessário desconto da relativa impropriedade de quase todas as designações que pretendem caracterizar quadras históricas, essas épocas (...) seriam as seguintes: 1) *período jesuíta*, que vai de 1549, quando aqui aportaram os primeiros filhos de Santo Inácio, até 1759, quando foram eles expulsos pelo poderoso Ministro de Dom José I; 2) *período de tentativas reformistas*, compreendido entre a proscrição da Ordem, em 1759, e a transmigração da família real portuguesa, em 1808 (...); 3) *período de reconstrução* (...), iniciado pelo Príncipe Regente Dom João, continuando no Império e na Regência, até a promulgação do Ato Adicional, em 1834; 4) *período de anarquia do ensino* (...) até a proclamação da República; 5) *período de reformas sucessivas e desconexas*, que se estende por quase toda a Primeira República, desde a queda da Monarquia até 1925 (...), período esse subdividido em quatro fases distintas (...); 6) *período de transição para o sistema de ensino unificado* (1925-1931); 7) *período de sistema de ensino unificado* de 1931 em diante” (p.31-2, grifos nossos).

Se comparada à periodização anterior, verifica-se que os dois períodos iniciais propostos por Mattos (heróico e de organização e consolidação) foram reduzidos a um só, denominado de “período jesuíta”.

O período pombalino, conforme Mattos, é considerado por Beaulieu et alii como de “tentativas reformistas”, e tem seu término antecipado para 1808, enquanto Mattos o estende até 1827. Segundo os autores: “os 49 anos que medeiam entre o banimento da Ordem e a vinda do futuro D. João VI, cobrem um período de retrocesso e abandono da instrução pública colonial”, pois, “a reforma pombalina não alcançou o Brasil” (p.36).

A terceira etapa – de reconstrução – tem início em 1808 e é considerada como um “novo e dos mais fecundos” períodos da história do ensino brasileiro, terminando em 1834 com o Ato Adicional.

Pode-se fazer objeção ao termo “reconstrução”, usado para caracterizar esta época, já que, excluindo a criação por D. João das primeiras escolas superiores leigas do País e a instalação dos cursos jurídicos em 1827 – que foram duradouras –, as demais iniciativas educacionais abortaram. Segundo os próprios autores, a promulgação de “uma legislação destinada a incrementar um ensino primário, popular e gratuito [...] não produziu os frutos almejados”, porquanto não foram previstos os meios técnicos e financeiros para a sua execução (p.38). Afirmam ainda: “o curso secundário continuou esquecido”, tendo havido apenas “uma tímida tentativa de reunir em liceus as esparsas aulas e escolas régias, vindas do regime pombalino” (p.38). Não há pois uma nítida distinção entre este período e o que o antecede imediatamente, já que ambos se caracterizam – é o que se pode deduzir das passagens acima – por tentativas malsucedidas de reforma. Isso fere um dos preceitos de Bauer (1957): o de que cada período deve se distinguir claramente do que o precede e do que o sucede.

A etapa seguinte (1834-1889) recebe uma dupla caracterização: de um lado, é assinalada a “anarquia do ensino oficial”, decorrente da entrega às Províncias do encargo de prover tanto o ensino primário quanto o secundário, para o qual não estavam preparadas; e, por outro lado, o período é considerado como “a fase áurea da iniciativa particular” em relação à educação secundária. O marco final que delimita esta etapa é de teor político – 1889.

O período subsequente, designado como de “reformas sucessivas desconexas” (1889-1925), está subdividido em quatro fases, demarcadas pelas reformas promovidas: 1901, 1911, 1915, terminando com a reforma João Luiz Alves, também conhecido como Rocha Vaz, de 1925.

O sexto período – de “transição” – vai de 1925 a 1931. É assim descrito: “durante este curto período, estiveram em gestação as reformas mais vastas e profundas, que dariam nova feição ao ensino secundário brasileiro, depois de 1930” (p.57). Vale assinalar que a designação atribuída a esta etapa é imprecisa, pois, em princípio, toda época histórica é época transitiva. Além disso, a gestação das “novas doutrinas” já se estava processando na fase imediatamente anterior (cf. Nagle, 1974). Não fica, portanto, nítido o contorno desta etapa dentro do quadro exposto.

O sétimo e último período (de 1930 em diante) está bem caracterizado.

A análise da periodização proposta por Beaulieu et alii permite concluir que: o critério utilizado para a distinção de épocas não é uniforme; as datas divisórias nem sempre correspondem a mudanças reais no campo da educação, o que leva ao estabelecimento de períodos artificiais; e os rótulos conferidos a al-

guns períodos são imprecisos e não compatíveis com a caracterização interna dos mesmos.

3. A periodização elaborada por Maria do Carmo Tavares de Miranda, em seu trabalho **Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico)**, de 1965, limita-se a quatro períodos: *Brasil Colônia – fundamentos históricos* (sécs. XVI e XVII); *Brasil Colônia – anseios de autonomia* (séc. XVIII); *Brasil Monarquia – questões e debates sobre o ensino e a educação* – até 1889; e *Brasil República – educação e consciência nacional* – até 1930 (p.12, grifos nossos).

Incorre Miranda em uma das falácias de falsa periodização, apontadas por Fischer (1970), ao estabelecer períodos rígidos – por séculos – sem indicar marcos divisórios definidos. Há, outrossim, uma transposição literal do esquema cronológico político para o campo educacional, o que constitui outra falácia entre as mencionadas por aquele autor.

A caracterização dos dois primeiros períodos é ostensivamente política, e a dos dois últimos, embora válida e pertinente à área educacional, não tem especificidade suficiente para qualificar épocas tão extensas. Embora seu livro tenha sido publicado em 1965, a periodização só vai até 1930, o que se constitui em grave lacuna.

4. Em estudo intitulado “A educação brasileira e a sua periodização”, parte integrante de trabalho realizado sob sua coordenação – **História da Educação Brasileira** –, de 1971, Laerte Ramos de Carvalho trata do problema da periodização nos seguintes termos:

“À medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação do modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira. O paralelismo entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece-nos bastante discutível” (p.11).

Uma vez suscitadas as dificuldades peculiares ao tema, Carvalho expõe o critério norteador de sua periodização:

“... a íntima associação entre a Igreja e o Estado que encontramos ao longo de história luso-brasileira, associação que se mantém, com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos do povoamento até a República, nos leva a propor, em caráter de hipótese, um modelo de periodização bem diferente do convencionalmente adotado” (p.2).

Seguindo esse critério, Carvalho divide a história da educação brasileira em cinco períodos: o inicial (1549-1759), que vai dos primeiros estabelecimentos jesuítos até o decreto pombalino de expulsão dos inacianos; o segundo (1759-1891), assim caracterizado: “... com a expulsão dos jesuítos inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitio regalista”, processo este que não sofre qualquer abalo institucional até o advento do regime

de separação do Estado e da Igreja introduzido na Constituição Republicana de 1891; o terceiro período (1891-1920) tem início com a Carta de 1891, que “marca *uma ruptura da linha de desenvolvimento* que com a identificação do Estado com a Igreja condicionara a estruturação das instituições escolares”. É quando começa, diz ele, dentro dos quadros do centralismo federativo e através de sucessivas reformas, “*o processo de organização do sistema escolar brasileiro*”. A quarta etapa principia com a Revolução de 1930, e é considerada como de “*expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro*” (p.3-5, grifos nossos). Deduz-se, pela exposição subsequente, que este período vai até 1961, quando ocorre o início da última quadra por ele proposta, caracterizada pela “*total reformulação do ensino brasileiro*”. Este processo de reformulação tem início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, alcança o ensino superior em decorrência, principalmente, da Lei nº 5.540 e do Decreto-Lei nº 464, de 1969, e atinge também o ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692, aprovada em 1971 (p.5-6).

Levando em conta os princípios metodológicos da periodização, o esquema de Carvalho pode ser apreciado da seguinte forma: o critério adotado para a divisão das quadras históricas da educação brasileira é bastante original se comparado aos dos demais autores analisados e, sem dúvida, vinculado à área de estudo em questão. Subsiste porém uma dúvida: se o fundamento utilizado para periodizar foi a “associação entre a Igreja e o Estado”, e se, segundo o autor, “a República marcou uma ruptura definitiva nessa associação”, não fica esclarecido como são feitos os cortes posteriores a 1889, usando o referido critério, e/ou por qual outro critério foi ele substituído.

No mais, os marcos históricos são pertinentes ao campo educacional e as etapas devidamente caracterizadas, embora Carvalho não lhes atribua designações específicas.

5. Manfredo Berger, em sua obra **Educação e Dependência**, publicada em 1977, alerta também para o fato de não fazer sentido “orientar a periodização do sistema educacional brasileiro a partir da história político-administrativa”, e considera mais adequado “tomar a própria evolução das instituições educativas como critério fundamental” (p.164).

A seguir, propõe os seguintes períodos: 1) *monopólio jesuítico* (1549-1759); 2) *ensaios de secularização* (1759-1808); 3) *reconstrução e acadêmização* (1808-1822); 4) *abandono público e fase áurea da iniciativa particular* (1822-1889); 5) *reformas consecutivas e desconexas* (1889-1930); 6) *ensaio de democratização e adaptação às condições brasileiras* (1930-1945); 7) *expansão de um sistema educacional alienado da realidade* (1945-1960); e 8) *aproximação às necessidades da sociedade global* (1960-....) (p.164, grifos nossos).

Desde logo nota-se que a periodização de Berger é tributária da de Beaulieu et alii (1966). Em relação ao primeiro período, mantidos os limites cronológicos, é alterado o título – que passa a ser “monopólio jesuítico”, em vez de apenas jesuíta. Vale assinalar que o uso do termo “monopólio” é inadequado, já que houve predominância mas não exclusividade da presença inaciana, de acordo com estudos que comprovam uma atuação educacional paralela e desigual, mas não desprezível, de ordens religiosas – beneditinos, capuchinhos, carmelitas, franciscanos e oratorianos – nessa quadra (cf., de um modo geral: Hoonart, 1977, 1982; e Moura, 1978, já que não cabe fazer referência a trabalhos específicos sobre cada uma dessas ordens). De direito, a Companhia de Jesus usufruía de monopólio conferido pela Metrópole, mas, de fato, sua ação é complementada pela atividade de outras congregações.

O segundo período conserva também as mesmas datas limítrofes, mas Berger o caracteriza como de “ensaios de secularização”, seguindo o modelo de Carvalho (1971).

No terceiro período (1808-1827), a data de término é antecipada, e Berger o caracteriza como de “reconstrução e academização”, assinalando assim mais um traço, por ele considerado peculiar ao mesmo, à designação de Beaulieu et alii.

A quarta etapa evidencia opção por marcos históricos da esfera política, já que as datas de início e término (1822-1889) correspondem a mudanças de regime no País, muito embora a caracterização interna da época seja satisfatória do ponto de vista educacional. Em relação à data de 1822, o depoimento de diversos autores infirma a escolha. Carvalho (1971) por exemplo, diz o seguinte: “o novo *status* político que se configurou [...] não modificou de modo fundamental as linhas orientadoras de nosso desenvolvimento educacional” (p.3), o que é confirmado por Romanelli (1983): “a independência política não modificou o quadro da situação do ensino, pelo menos de imediato” (p.27). Quanto a 1889, observa Azevedo (1958):

“Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que (...) não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino...” (p.134).

Fica assim registrada a inadequação dos parâmetros estabelecidos por Berger para esse período. Embora importantes para a vida política, as datas escolhidas são inexpressivas do ponto de vista educacional.

O quinto período (1889-1930) recebe a mesma designação dada por Beaulieu et alii – “reformas sucessivas e desconexas” –, apenas estendendo a data terminal. Reincide Berger na indicação de marcos retirados do âmbito político.

O sexto, sétimo e oitavo períodos não sofrem influência de periodizações

anteriores. A caracterização do sexto período (1930-1945) é adequada, mas as duas últimas etapas ressentem-se de uma definição mais clara e de uma elucidação sobre os critérios que fundamentaram a escolha dos marcos divisórios, já que não correspondem a eventos importantes na área da educação.

Em suma: o exame da periodização de Berger permite concluir que o critério para a divisão das etapas não é uniforme, já que há indicação de marcos históricos pertinentes à referência política. Em virtude da impropriedade destes, algumas épocas ou são totalmente descaracterizadas, ou apresentam uma caracterização pouco convincente. Há, portanto, uma transgressão iniludível dos preceitos da boa periodização.

6. De 1979 é o trabalho de Maria Luisa Santos Ribeiro, **História da Educação Brasileira – a Organização Escolar**, no qual é apresentada a seguinte periodização: 1º período (1549-1808) – consolidação do modelo agrário-exportador dependente; 2º período (1808-1850) – crise do modelo anterior e início da estruturação do seguinte; 3º período (1850-1870) – consolidação do modelo agrário-comercial-exportador dependente; 4º período (1870-1894) – crise do modelo anterior e tentativa de incentivo à industrialização; 5º período (1894-1920) – ainda o modelo agrário-comercial-exportador dependente; 6º período (1920-1937) – crise do modelo anterior e início da estruturação do seguinte; 7º período (1937-1955) – o modelo nacional desenvolvimentista e a industrialização; 8º período (1955-1964) – crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização (p.21).

A justificativa apresentada é a seguinte:

“A divisão dos períodos foi feita seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos – político, econômico, social – dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos dada a efervescência das idéias que apontam as deficiências existentes, bem como propagam novas formas de organização escolar. Significativos, também, pelas experiências concretas que possibilitam” (p.21).

É evidente que a periodização de Ribeiro obedece a critérios suscetíveis de crítica, e que a justificativa apresentada não oferece argumentos convincentes, devido a sua ambigüidade.

No decorrer do trabalho são feitas subdivisões internas nos períodos. O primeiro período apresenta-se em duas fases: a) *fase jesuítica* de escolarização colonial (1549-1759); e b) *fase pombalina* de escolarização colonial (1759-1808). O segundo período é desdobrado em: a) *fase joanina* (1808-1822); e b) *fase politicamente autônoma* (1822-1850). O terceiro período não apresenta divisão interna. O quarto período compreende: a) *fase imperial*

(1870-1889); e b) *fase republicana* (1889-1894). O quinto também não sofre divisões. Já o sexto inclui: a) *fase anterior à Revolução de 30*; e b) *fase posterior à Revolução de 30*. O sétimo período é subdividido em três fases internas: 1937-45; 1946-50; e 1951-54, seguindo a referência política. O oitavo e último período não é desdobrado internamente.

A periodização proposta, decalcada no modelo econômico, – e que presuppõe perfeita sincronia entre os fenômenos econômicos e os educacionais – tem apenas valor ornamental, já que a divisão interna dos períodos em fases não foge ao paradigma tradicional (fase jesuítica, pombalina, joanina, etc.), ou recai na convencional referência política (fases imperial, republicana, etc.). Ribeiro transita da dimensão econômica para a política, passando pela educacional, como se esses campos fossem isócronos, sem maiores constrangimentos, transgredindo os princípios elementares de coerência interna. Não elucidada, tampouco, o critério para a seleção dos marcos históricos.

Incide a autora em uma das falácias de falsa periodização, descrita por Fischer (1970), ao fazer a transposição de uma moldura cronológica válida para uma classe de fenômenos – os econômicos – para outra – os educacionais –, aos quais o referido esquema não se adapta.

Em síntese: tomando como norma os princípios que devem ser respeitados para a estipulação de períodos históricos, o quadro cronológico indicado por Ribeiro não resiste, do ponto de vista metodológico, a uma crítica mais severa.

7. Em capítulo incorporado à obra **História das Ciências no Brasil** (1979-81), intitulado “A educação no Brasil”*, Lena Castello Branco Ferreira Costa afirma:

“Qualquer esboço de periodização da educação brasileira, necessário como balizamento cronológico, levará à constatação de que os momentos de mudanças significativas no setor não correspondem à clássica divisão da História do Brasil: Colônia, Império e República. Melhor ficaremos com os seguintes períodos: *Jesuítico* (1549-1759); *Pombalino* (1759-1808); *Joanino* (1808-1920); *Inovador* (1920-1942); *Centralizador* (1942-1961); *Modernizador* (1961 aos dias atuais)” (p.283).

E faz a seguinte observação em nota de rodapé:

“Aparentemente, à nomenclatura adotada faltaria coerência conceitual. Em verdade, as expressões *Jesuítico*, *Pombalino* e *Joanino* exprimem tendências filosófico-administrativas, da mesma forma que *Inovador* e *Modernizador* (p.283, grifos da autora).

Os dois primeiros períodos mantêm a divisão tradicional, tanto em relação às designações (jesuítico e pombalino) quanto aos marcos históricos escolhidos.

* O trabalho foi posteriormente incluído, também como capítulo, na obra de Paulo Nathanael P. de Souza e Eurides Brito da Silva (coords.). **Educação - escola - trabalho**. São Paulo, Pioneira, 1984.

Algumas dúvidas sobrevêm quando se trata da terceira etapa, considerando o título que lhe foi dado (joanino) e sua longa duração (1808-1920). Se aplicado o critério mencionado pela autora – tendências filosófico-administrativas –, considera-se que a integridade do período fica comprometida, sobretudo se for levada em conta a promulgação do Ato Adicional (1834), que alterou fundamentalmente os rumos da educação brasileira, do ponto de vista administrativo. De fato, o período não permanece “um conjunto bem delineado e configurado em si mesmo”, segundo a exigência de Bauer (1957). Incorre a autora na falácia delineada por Fischer (1970), sob o nome de “redução temporal”, ou seja, a que ocorre quando um período muito longo é determinado por um acontecimento ao qual é atribuída ênfase excessiva. Análise mais cuidadosa revela a falta de continuidade na orientação filosófico-administrativa que serviu de inspiração a D. João VI. Pode-se concordar com a afirmação de Costa de que a atuação joanina “deu ensejo a uma primeira ruptura com os princípios universalistas e humanistas que haviam norteado o ensino durante todo o período colonial” (p.294), o que justifica a abertura de um novo período histórico a essa altura, mas não são apresentados argumentos que legitimem seu prolongamento até 1920. Tudo indica, pelo contrário, que o surto reinol revela a persistência da influência iluminista de Pombal.

Em síntese: à exceção do período joanino, todos os demais configuram épocas distintas, bem caracterizadas – o que vai indicado nos rótulos que recebem. O critério para a separação das etapas é uniforme, mantendo grande coerência interna, e os marcos divisórios selecionados são pertinentes ao campo educacional.

Proposta de uma nova periodização

Não se tem a pretensão de oferecer uma periodização da história da educação brasileira original, totalmente diversa dos modelos que foram submetidos à análise. Pelo contrário: a apreciação crítica feita evidenciou aspectos positivos e negativos na contribuição dos autores visitados, o que permite aproveitar alguns pontos – quando houver concordância de opinião –, bem como rejeitar aqueles dos quais se discorda.

Respeitados os cânones que regem a teoria da periodização, tentou-se uma divisão em ciclos a partir dos próprios fatos educacionais, considerando-os em sua dimensão mais ampla. Em momento algum, entretanto, foi alijado o pressuposto de que a atividade pedagógica não pode ser desvinculada do contexto histórico no qual está inserida, ou seja, de que “as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político”

(Paiva, 1983, p.19).

Após fazer a avaliação dos critérios utilizados pelos diversos autores para a divisão de épocas, acolheu-se o adotado por Costa (1981), tido como o mais adequado e funcional, porquanto permite uma margem de oscilação bem próxima do suceder histórico, visto que se fundamenta em duas variáveis complementares: a orientação filosófica e a diretriz administrativa. Esta, sem dúvida, corolário daquela.

Seguindo embora o mesmo critério, ou seja, tomando como referência as tendências filosófico-administrativas, chegou-se contudo a uma periodização ligeiramente diferente, exposta a seguir: 1) período *jesuítico* (1549-1759); 2) período *pombalino* (1759-1834); 3) período *descentralizador* (1834-1920); 4) período *inovador* (1920-1942); 5) período *centralizador* (1942-1961); e período *modernizador* (1961 em diante).

Uma vez definido o critério para a divisão dos períodos, cabe fazer uma breve caracterização dos mesmos, bem como justificar as designações conferidas e a escolha dos marcos divisórios.

Em relação ao primeiro período – jesuítico (1549-1759) – o consenso dos especialistas revistos serviu de norma para a indicação dos marcos históricos, bem como para sua designação.

Quanto ao período pombalino (1759-1834), há também relativa concordância para sua delimitação na literatura consultada, tirante a data de seu término, que varia. O ano de seu início corresponde à expulsão dos jesuítas por Pombal, acontecimento indubitavelmente relevante por suas conseqüências educacionais. A extensão do período até a promulgação do Ato Adicional – em 1834 – parte do pressuposto de que, a despeito das transformações políticas ocorridas em 1808 e 1822, das iniciativas culturais joaninas, da criação dos Cursos Jurídicos em 1827 e da votação pelo Parlamento Brasileiro da primeira lei sobre ensino primário, no mesmo ano, o quadro educacional não se alterou substancialmente no decorrer de quase um século. Segundo Haidar (1927):

“Fragmentado em aulas avulsas, à moda das aulas régias, o ensino secundário reduziu-se às *vésperas do Ato Adicional*, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio espalhadas pelos quatro cantos do Império” (p.20, grifos nossos).

De acordo com o depoimento de Costa (1981), os ensinamentos primário e secundário continuavam a ser ministrados em aulas avulsas, substituindo as aulas régias, que embora abolidas formalmente no Rio de Janeiro (1851), continuavam a existir, de fato, em todo o País (p.295).

Silva (1981), comentando sobre “aulas, colégios e academias na Corte do Rio de Janeiro”, retrata um quadro nitidamente pombalino:

“Eram apenas dez professores régios no Rio de Janeiro, segundo a infor-

mação dos Almanques de 1817: três de Gramática Latina (com três substitutos), um de Língua Grega, outro de Retórica, outro de Filosofia e finalmente outro de Desenho e Figura. A este número há que acrescentar o mestre da cadeira de Aritmética, Álgebra e Trigonometria” (p.84).

Não se discute o fato de ter a vinda da Corte para o Brasil acarretado modificações econômicas, políticas e culturais à vida colonial e tido conseqüências para a educação. Contudo, três grandes limitações podem ser apontadas no movimento cultural desencadeado por D. João: ter ficado circunscrito quase exclusivamente ao Rio de Janeiro e à Bahia; ter-se restringido ao ensino superior; e ter sido de curta duração (1808-21). Tais restrições dão respaldo ao ponto de vista aqui defendido, de que não se pode considerar esse lapso de tempo como um período autônomo no curso da história da educação brasileira, mas sim como um prolongamento do período pombalino.

Outros testemunhos são invocados para validar a posição assumida. Segundo Moura (1978), “é no século XIX que o Iluminismo irá manifestar-se com toda sua exuberância [...]. O século XVIII preparou-lhe o caminho” (p.182). Este autor vê as conseqüências tardias no Iluminismo, indo muito além do período tradicionalmente chamado de pombalino, ao afirmar: “Sentir-se-á fortemente, mais tarde, a marca iluminista deixada pelo Seminário de Olinda naqueles padres que foram eleitos para a Assembléia Constituinte de 1822” (p.147).

Outra não é a opinião de Capalbo (1978):

“De 1759 a 1840, organizou-se no Brasil o ensino sob controle do Estado, pois a preocupação de Pombal era, de certo modo, colocar os interesses da sociedade civil em primeiro plano...” (p.54).

Prova contundente da prevalência iluminista é a presença de Silvestre Pinheiro Ferreira, conselheiro de D. João, que o orientou no sentido de promover a criação das instituições de ensino e de pesquisa, que surgiram a partir de 1808. Ora, Silvestre Pinheiro Ferreira era adepto das idéias de Luiz Antônio Verney – que introduzira em Portugal os padrões reformistas em matéria de educação, postas em prática pelo Marquês de Pombal –, portanto filiado à tradição do “empirismo mitigado” (cf. Capalbo, 1978, p.53). Como o foi também Azeredo Coutinho, fundador do Seminário de Olinda.

Em suma, os depoimentos arrolados parecem suficientes para justificar a extensão do período pombalino até 1834, data do Ato Adicional.

A designação pombalino exprime de forma clara a feição do período e dispensa maiores explicações.

O terceiro período (1834-1920) se caracteriza pelo regime de descentralização que passou a vigorar na área educacional a partir do Ato Adicional, segundo Bittencourt (1953): “... o acontecimento que determinou efeitos mais du-

radouros e amplos na política educacional brasileira” (p.45). Descentralização – este o traço marcante do período. O “abandono do ensino público” e a “proliferação de estabelecimentos de ensino particular”, características indicadas por vários autores, correspondendo embora à realidade factual, nada mais são do que contingências daquela medida legal que instituiu a dualidade de competências.

Entende-se que, do ponto de vista filosófico-administrativo, há uma continuidade inquestionável no período, até aproximadamente 1920, marcada pela indefinição do poder público e pela ausência de um sistema nacional de educação, pois mesmo se “tivermos o cuidado de examinar as reformas, desde as de Couto Ferraz, o organizador, até as de Leôncio de Carvalho, o inovador [...] não será possível reconstruir, através delas, as diversas fases ou as variações de uma política definida de educação” (Azevedo, 1958, p.107), porque inexistente, acrescenta-se.

Após a proclamação da República, a Carta Constitucional de 1891 não apenas mantém como acentua a dualidade de sistemas (Romanelli, 1983, p.41). Aliás, como afirma Costa (1981), na prática, “ensejava a organização de três sistemas paralelos de ensino”: o federal, os estaduais e o do Distrito Federal (p.300).

Barros (1959), em seu trabalho **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**, defende a tese de que a data marcante deste período é 1870. Diz ele:

“É a partir desse momento que ganham corpo as novas idéias do século - positivismo, darwinismo, materialismo, etc. – a ‘reação científica’, enfim para usar a expressão empregada por Clóvis Beviláqua (p.23).

Entretanto, a eclosão de idéias novas, nesse momento, não afeta diretamente a realidade educacional e, portanto, não justifica a introdução de um outro período histórico. O quadro de ensino continua o mesmo. Nas palavras de Bittencourt (1953): “... os últimos anos do Império são fartos de impulsos renovadores na esfera pedagógica, em debates e planejamentos teóricos, em atos legislativos [...]. A educação popular, entretanto, continua extremamente deficiente” (p.52).

Mesmo após o advento da República, a legislação do ensino, sujeita a variações periódicas em intervalos curtos, com avanços e recuos, não resolveu os problemas educacionais mais graves. A Reforma Benjamin Constant sequer chegou a ser totalmente posta em prática, e, as demais “não lograram acarretar qualquer mudança significativa no sistema” (Romanelli, 1983, p.42).

Caracterizado o período, considera-se que o qualificativo que lhe foi atribuído – descentralizador – indica seu traço diferencial mais importante, segundo o critério adotado.

Optou-se por consagrar a data de 1920 para o início do período inovador (1920-1942), muito embora, indiscutivelmente, este seja um período de limites extremamente flutuantes.

No campo das idéias o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” já marcam o início de uma outra fase (cf. Nagle, 1974). Por volta de 1920, o novo movimento educacional está plenamente configurado pela irrupção de múltiplas manifestações que guardam entre si uma relação de estreita interdependência: surgem, pela primeira vez na história da educação brasileira, os educadores profissionais (cf. Nagle, 1974 e Miceli, 1979); são eles os responsáveis pelo despontar de uma literatura especializada (cf. Nagle, 1974); dá-se, em 1924, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que congrega esses profissionais; esta Associação promove sucessivas conferências onde eclodem debates seminais; e ainda, a atuação desses mesmos profissionais se traduz numa série de reformas, de características diversas, mas inspiradas todas na mesma filosofia da Escola Nova.

A década de 30 é de profundas e radicais transformações para o País. Conforme Bittencourt (1953), “... na forma e no fundo, nas idéias como nas realizações práticas, os sete anos da Segunda República foram, em matéria de renovação educacional, os mais trepidantes de quantos têm vivido a nação brasileira”. (p.65).

Desprezando as divisões políticas e ignorando os demais aspectos que poderiam ser considerados, a dimensão das ocorrências no campo educacional são suficientes para inserir esta década no período inovador. As mais representativas: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a Reforma Francisco Campos, efetivada através de uma série de decretos (1931-32); a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); o aparecimento da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade de Porto Alegre (1935); a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia (1939) e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1939).

Fato importante a assinalar é que, a partir desse momento, são as leis que evidenciam as diretrizes filosófico-administrativas.

Assim, na Reforma Campos (1931-32), já se percebe uma nítida tendência no sentido de se criar um sistema nacional de educação. Em síntese, suas principais características: currículo seriado; controle de programas das disciplinas e dos métodos de ensino; frequência obrigatória; avaliação extremamente rigorosa e rígida através de provas e exames; equiparação dos estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, mediante inspeção; aplicação a todo território nacional; e extrema centralização de decisões.

Mencionou-se anteriormente o fato de raramente haver período cujas características já não estejam presentes no que o antecede imediatamente ou no que o sucede. É o que ocorre nessa fase, de maneira mais evidente do que em outras: a centralização autoritária, que já surgira em 1925 com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, é mantida na Reforma Campos, consolida-se no Estado Novo – por razões óbvias – e passa a ter primazia na caracterização do período subsequente.

Conclui-se, pois, que este é um período de crítica, revisão e inovação. A designação que lhe foi atribuída – período inovador – indica o traço a que se quer conferir maior realce.

Assim como se convencionou dar início ao período em 1920 – embora outras datas fossem plausíveis para assinalar sua abertura –, a escolha do ano de 1942, para seu término, pode ser considerada mais ou menos arbitrária (como o são todas, de resto), devido ao fato já mencionado de ter este período fronteiras fluidas. Justifica-se: 1942 é a data em que principiam a surgir as “leis orgânicas”, no Ministério Gustavo Capanema, cuja edição só se completará em 1946, “todas esboçadas sob idêntica inspiração, daí a inegável unidade que apresentam” (Chagas, 1982, p.52), e caracterizadas por grande centralização.

As Reformas Capanema atingiram o ensino secundário, o técnico-industrial, o comercial, etc., e, até mesmo, o primário e o normal – o que representa a primeira ingerência do Governo Federal nestas duas últimas áreas, tradicionalmente sob a jurisdição dos estados e municípios. Suas características principais: tendência ao centralismo; valorização do ensino técnico; e reforço ao dualismo do sistema, acentuando a dissociação entre a educação para as elites e a educação para o trabalho.

Constituíram-se nas reformas de mais longa vigência no País, pois somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, seriam alteradas, embora não abolidas totalmente.

O termo “modernizador”, atribuído como qualificativo ao último período (1961 em diante), indica seu traço marcante: a diretriz adotada no sentido de vencer o atraso do sistema de ensino em relação à ordem econômica e à ordem social; ou seja, a tentativa de eliminar a defasagem crônica a crescente entre o modelo de educação e o modelo de desenvolvimento.

O período tem início com a promulgação da LDB – como ficou conhecida a Lei nº 4.024/61. Há relativo consenso, entre os especialistas, quanto ao fato de que essa lei representou um marco decisivo na história da educação brasileira. Constituiu-se no primeiro texto legal a modificar substancialmente a educação do País, com a anuência do Congresso, uma vez que todas as reformas que a antecederam efetivaram-se sob regime de exceção, ou foram inseridas, subrepticiamente, em leis orçamentárias (Costa, 1981; Nagle, 1974, p.142, nota 2;

Saviani, 1987).

A LDB nasceu de um longo e tumultuado processo de gestação que durou aproximadamente 15 anos. O primeiro passo para sua elaboração foi dado pela Constituição de 1946, que conferia ao Governo Federal a atribuição de “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, XV, d) e delegava aos estados a responsabilidade de “organizar seus sistemas de ensino” (Art. 17).

É de se notar que apenas em duas oportunidades, na história da educação brasileira, houve discussões acirradas em torno de temas relativos à educação: nos primeiros anos do período inovador (de 1920 a 1934) e no interregno que vai desde o encaminhamento do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Ministro Clemente Mariani, em 1948, até a votação da mesma em 1961.

Sobre esse segundo momento, comenta Chagas (1982):

“Tudo se discutiu ou se pôe em dúvida, quase sempre acaloradamente; a intervenção do Estado na educação (...); a preservação ou o restabelecimento das autonomias locais; a unidade da educação na diversidade das condições regionais; o conceito de ‘diretrizes e bases’ (...); e a acepção estrita ou ampla de ‘sistema de ensino’. (...). Exumavam-se velhas controvérsias em torno de idéias que a realidade havia consagrado ou simplesmente posto de lado, como a obrigatoriedade da escola primária; a separação da escola secundária da profissional, com algum trânsito daquela para esta (...); ou a sua aparente junção ao estilo da *comprehensive high school* norte-americana (...); e a importância ou inutilidade do Latim (...) (p.58).

Acrescenta Chagas (1982):

“Entretanto, o que mais empolgou o Congresso e a opinião nacional nos últimos anos de tramitação do projeto, relegando a segundo plano outras questões de igual ou maior relevância, foi o debate político sobre liberdade de ensino. Os ânimos exaltaram-se ao extremo e posições radicais foram assumidas, na acirrada oposição de escola pública *versus* escola privada... (p.58).

Barros (1960) é de opinião que:

“O movimento popular desencadeado contra a aprovação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Câmara dos Deputados já é um momento marcante na história da educação brasileira; graças a ele o problema da educação deixou de ser preocupação de um círculo restrito de especialistas para atingir em cheio as preocupações do povo brasileiro. Só esta tomada de consciência popular em relação aos assuntos pedagógicos já justificaria a campanha de defesa da escola pública, cujo mérito fundamental foi pôr a descoberto, em termos inequívocos, a relação entre

o desenvolvimento nacional, a democracia, a melhora de condições de vida, de um lado, e a intensa instrução popular, que só o Estado pode promover, de outro (p. XVII).

As principais características da LDB podem ser sintetizadas nos seguintes tópicos: introduziu o princípio administrativo da “descentralização articulada”, pela atuação dos sistemas nacional e estaduais, os quais, ainda que gozando de autonomia, tornavam-se interagentes; estabeleceu, no plano pedagógico, a flexibilidade dos currículos, a articulação dos diferentes graus de ensino e a equivalência de modalidades no mesmo grau de ensino; abriu a possibilidade de “cursos ou escolas experimentais”; inovou, incluindo em seu texto dispositivos sobre ensino pré-primário, educação para excepcionais e cursos regulares de pós-graduação como categoria especial.

Sucupira (1963), considerando mais especificamente a educação de grau médio, assinala como pontos essenciais no novo estatuto legal: o princípio de autonomia da escola; a concepção orgânica de escola média, ao mesmo tempo global e diversificada; a variedade de cursos e flexibilidade dos currículos; a liberdade de julgamento do professor; o atendimento das aptidões individuais; e conclui afirmando que tais princípios “evidenciam o seu caráter eminentemente inovador” (p.67).

É de se notar, entretanto, que a LDB não apresentou qualquer inovação no que se refere aos objetivos educacionais. Ao contrário, consagrou os objetivos tradicionais do passado nacional.

As posições tomadas face à nova lei foram as mais diversas, indo desde o otimismo exagerado de alguns que a consideravam como a “carta de libertação da educação nacional”, passando pela atitude de reserva de outros, até o pessimismo extremado dos que a ela se opuseram.

Segundo Romanelli (1978):

“Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados” (p.183).

A maioria dos autores, que se aprofundaram no estudo da LDB, concorda que a mesma foi uma “solução conciliatória” entre as correntes centralizadoras e descentralizadoras na educação (cf. Sander, 1977). Chagas (1982) a considera como um “instrumento de transição” e fala no “evidente sentido de compromisso” que a inspirou (p.64). Já Beaulieu et alii (1966) declaram que embora a lei não tenha sido um autêntico rompimento com o passado, “foi uma legítima renovação” (...) “uma solução de compromisso entre o apego ao passado e os

impulsos da revolução radical” (p.63). Aragão (1985) refere-se às condições em que a mesma foi discutida e votada e “da necessidade de se encontrar um divisor comum”, que permitisse sua aprovação, o que resultou numa “lei de compromisso, sem maior relevo ou ímpeto inovador” (p.68). Saviani (1987), em trabalho no qual se propõe a estudar a “contribuição específica do Poder Legislativo aos projetos oriundos do Executivo”, assim se pronuncia: “em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação” (p.59).

A literatura que trata, em graus diversos de extensão e profundidade, da LDB (sua gênese, histórico, transição pelo Congresso, emendas sofridas, efeitos etc.) é extremamente vasta, não cabendo, nos limites deste trabalho, entender os presentes comentários (cf. Barros, 1960; Villalobos, 1969; Teixeira, 1976; Saviani, 1978; Lima, 1978; Buffa, 1979, entre outros).

A modernização, iniciada com a LDB, nela não se esgotou. Traduziu-se em medidas várias que, dando-lhe continuidade, atingiram: a) a pós-graduação – cuja conceituação e normas de funcionamento foram estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (1965), e que, com o Plano Nacional de Pós-Graduação (1975), teve delineadas as diretrizes básicas de sua política para o quinquênio seguinte; b) o ensino superior – através de sucessivas leis e decretos a partir de 1966 até 1969 (a Reforma Universitária é implantada pela Lei nº 5.540, de 1968, e pelo Decreto-Lei nº 469, de 1969); e c) o ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692, de 1971.

A Lei nº 5.540/68, considerada como a lei da reforma do ensino superior, inspirou-se no modelo universitário norte-americano. Estruturou o ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado; instituiu a departamentalização e adotou a matrícula por disciplina, com seu corolário, o regime de créditos, generalizando assim a sistemática do curso parcelado.

A Lei nº 5.692/71 “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”, diz Saviani (1987, p.122).

Se for feita uma comparação entre os objetivos da LDB (Lei nº 4.024/61) e os da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), verificar-se-á que os mesmos coincidem em sua formulação.

O que a Lei nº 5.692/71 propõe como inovação mais substancial pode ser resumido nos seguintes itens: extensão da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos; eliminação de parte do esquema seletivo das escolas; eliminação do dualismo educacional (ensino geral x ensino profissional); previsão mais objetiva dos meios de execução da reforma; profissionalização universal e compulsória a

nível médio; cooperação das empresas na educação; e integração geral do sistema educacional desde o 1º grau até o superior.

Tais medidas operacionalizavam os princípios norteadores da reforma, ou seja: a integração; a continuidade, com a sua contrapartida, a terminalidade; a obrigatoriedade escolar, com seu corolário, a gratuidade; a concentração de meios; e a progressividade (cf. Chagas, 1982, p.102 e s.).

Tal como a LDB, a Lei nº 5.692 também provocou celeuma e dividiu opiniões: foi considerada por alguns como “a redenção definitiva da educação brasileira”, enquanto outros faziam-lhe críticas contundentes, tendo sido até considerada como “um corpo sem cabeça”, por não assentar em pressupostos de filosofia da educação. Sem dúvida, o aspecto mais discutido da nova lei foi o da profissionalização.

Decorridos mais de dez anos da promulgação da Lei nº 5.692, apesar de todos os esforços dispendidos, na realidade não ocorreu a implantação de todas as medidas previstas. O Congresso Nacional, após uma série de debates, resolveu então sancionar a Lei nº 7.044/82, que eliminou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau, embora tenha mantido, em princípio, os demais pontos essenciais da lei anterior.

Pode-se concluir que a orientação filosófica subjacente às três leis consecutivas, relativas ao ensino médio brasileiro, explicitada sobretudo no enunciado dos fins ou objetivos gerais de educação, permanece a mesma, de modo a se considerar o período inconcluso.

Conforme Freitag (1980), “em nenhum período da História da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década (1965 a 1975)” (p.13), o que é confirmado por Saviani, que comenta: “assim como ocorreu com outros setores, também a educação a partir de 1964 tem sido alvo de uma inflação legiferante sem precedentes”, referindo-se à “multiplicidade de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções e portarias” (p.174) que surgiram nessa fase.

A análise desse período não estaria completa sem a menção do fato de que a educação, a partir sobretudo da década de 70, vem despertando um grande interesse, “não como um bem de consumo para as amplas camadas da população, mas como um tema teórico, ideológico e prático (...) debatido e interpretado em amplos círculos de intelectuais e pedagogos” (Freitag, 1980, p.7).

O mesmo fenômeno foi detectado por Gadotti (1987):

“Nos últimos quinze anos o número de obras sobre a educação brasileira cresceu enormemente, o que demonstra a vitalidade do pensamento pedagógico no Brasil” (p.17, grifo do autor), e mais:

“A produção nova em matéria de educação leva a marca da criticidade” (p.8).

Constata-se, hoje, uma grande efervescência no campo da teoria da educação, com o aparecimento de debates e críticas a partir de perspectivas novas e de enfoques divergentes, a tal ponto que o momento atual da educação brasileira pode ser considerado como de crise. E é provável, como ocorre com frequência na História, que esta mesma crise venha a propiciar o surgimento de soluções criativas para os problemas emergentes e que, de fato, se esteja vislumbrando a abertura de um novo período na história da educação brasileira.

Conclusão

A conclusão a que se chega, ao término deste trabalho, extrapola, sem dúvida, os objetivos inicialmente propostos, mas nem por isso é menos válida ou prescinde ser explicitada.

A análise do quadro evolutivo da educação brasileira – apenas esboçado como condição necessária à sua periodização – tem dois efeitos complementares: de um lado, desempenha uma função esclarecedora, pois propicia a compreensão histórica do fenômeno educacional; de outro, exerce uma função estimuladora, na medida em que denota a necessidade de estudos de caráter conclusivo-interpretativo.

É de se observar que, em um primeiro momento, a divisão da história da educação brasileira em ciclos – conquanto obedecendo aos preceitos objetivos que enquadram a teoria da periodização – comprova, de modo inequívoco, o pressuposto já invocado da estreita relação entre educação e política, relação esta exemplarmente sintetizada por Schwartz (1976): “todo projeto educativo é, antes de tudo, um projeto político” (p.60), e reiterada, de forma mais ampla, por Gadotti (1987): “todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social” (p.23).

Posteriormente, vencida a etapa analítico-descritiva, emerge a exigência crítico-reflexiva, ou seja, a de, partindo de um referencial teórico, tentar elucidar a natureza da interpenetração dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e educacionais nos diferentes momentos históricos.

Essa última tarefa, entretanto, foge às finalidades do presente artigo, e se constitui em apelo à elaboração de estudos futuros de caráter hermenêutico.

Referências bibliográficas

- ARAGÃO, Raymundo Moniz de. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- ARIES, Philippe. Uma nova educação do olhar. In: DUBY, G. et alii. *História e nova*

- história.** Trad. Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa, Teorema, 1986.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** 3.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958, v.3.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de, org. **Diretrizes e bases da educação.** São Paulo, Pioneira, 1960.
- _____. **A ilustração brasileira e a idéia da universidade.** *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, São Paulo (241), 1959.
- BAUER, Wilhelm. **Introducción al estudio de la historia.** 3.ed. Trad. Luis G. de Valdeavellano. Barcelona, Bosch, 1957.
- BEAULIEU, G. et alii. **Educação brasileira e colégios de padres; sacerdotização, desclerização e democratização.** São Paulo, Herder, 1966.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência.** 2.ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977.
- BERNHEIM, Ernst. **Introducción al estudio de la historia.** Trad. Pascual Galindo Romeo. Barcelona, Labor, 1937.
- BITTENCOURT, Raul. **A educação brasileira no Império e na República.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 19(49):41-76, jan./mar. 1953.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história.** Trad. Maria Manuel e Rui Grácio. 4.ed. Lisboa, Europa-América, 1965.
- BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais.** Trad. Carlos Braga e Inácia Canelas. Lisboa, Presença, 1972.
- BRITTO, Jader de Medeiros, Schwartzman, Simon et alii. **Tempos de Capanema.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 67(156):487-9, maio/ago. 1986. Resenha crítica.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- CAPALBO, Creusa. **As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil.** In: CRIPPA, Adolpho, coord. **As idéias filosóficas no Brasil.** São Paulo, Convívio, 1978, v.3.
- CARVALHO, Laerte Ramos de, coord. **Introdução ao estudo da história da educação brasileira.** São Paulo, IEB/USP, 1971.
- CHAGAS, Valmir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?** São Paulo, Saraiva, 1978.
- COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. **A educação no Brasil.** In: FERRI, Mario G. & SHOZO, Motoyama, coords. **História das ciências no Brasil.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1981, v.3.
- DUJOVNE, Leon. **Teoria de los valores y filosofia de la historia.** Buenos Aires, Paidós, 1959.
- FISCHER, David H. **Historian's fallacies: toward a logic of historical thought.** New York, Harper & Row, 1970.
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade.** 4.ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- FURET, François. **O quantitativo em história.** In: LE GOFF, J. & PIERRE, Nora. **Fazer história. 1. novos problemas.** Trad. Maria Eduarda Correia. Lisboa, Bertrand, 1977.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo, Ática, 1987.
- GOSTTSCHALK, Louis. **Understanding history; a primer of historical method.** New York, Alfred A. Knopf, 1969.
- H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo, Grijalbo/USP, 1972.
- HOORNAERT, Eduardo. **A igreja no Brasil-colônia; 1550-1800.** São Paulo, Brasiliense, 1982.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico.** Trad. Márcio Ra-

- malho. Rio de Janeiro, Forense; Brasília, UnB, 1982.
- LE GOFF, Jacques. *O maravilhoso e o cotidiano no Ocidente Medieval*. Lisboa, Edições 70, 1985.
- _____ et alii. *A nova história*. Lisboa, Edições 70, 1983.
- LIMA, Danilo. *Educação, igreja e ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil; 1549-1570*. Rio de Janeiro, Aurora, 1958.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil; 1920-1945*. São Paulo, DIFEL, 1979.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil; esboço de estudo histórico*. 2.ed. Recife, Ed. Universitária/UFP, 1975.
- MOURA, D. Odilão. *O iluminismo no Brasil*. In: CRIPPA, Adolpho, coord. *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo, Convívio, 1978, v.1.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U.; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, ISEB, 1962.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira; a organização escolar*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil*. 3.ed. São Paulo, CEN; 1969.
- ROMANELLI, Octaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil; 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira, Fundação Biblioteca Patrícia Bildner; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.
- SANTOS, Ailene Contreiras dos. *Estudo documental da atuação jesuítica e franciscana na educação do Brasil-colônia; 1500-1808*. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFRJ, 1974. tese (livre docência) mimeo.
- SAVIANI, Dermeval. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Durmeval Trigueiro, coord. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- SCHWARTZ, Bertrand. *A educação, amanhã*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura no Brasil Colônia*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SUCUPIRA, Newton. *Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40(91):45-67, jul./set. 1963.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. 3.ed. São Paulo, IBRASA, 1986.
- WARDE, Miriam Jorge. *Anotações para um historiografia da educação brasileira*. *Em Aberto*, Brasília, 3(23):1-6, 1984.

Recebido em 2 de fevereiro de 1988

Maria Angela Vinagre de Almeida, Doutor e Livre Docente pela Universidade Fe-

deral do Rio de Janeiro, é professora titular do Departamento de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ e responsável pela disciplina História da Educação Brasileira no Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

This paper deals with the problem of periodization in the History of Brazilian Education. First, a theoretical digression is carried out on periodization in History – its concept, principles and fallacies. Then, some periodizations presented by specialists in the field are submitted to a critical analysis using as reference the rules that encompass periodization theory. Finally, a new periodization of the History of Brazilian Education is suggested, that has characteristic features, although incorporating some contributions from the studies previously criticized.

Il s'agit d'une étude sur le problème de la division par périodes de l'histoire de l'éducation brésilienne. Au premier moment, on fait une digression théorique sur le problème de la division par périodes en Histoire – son concept, ses principes et ses fallacies. Ensuite, ces divisions, élaborées par des spécialistes dans la matière, sont analysées critiquement à la lumière des règles qui régissent la théorie de la division par périodes. Enfin, on propose une nouvelle division de l'histoire de l'éducation brésilienne, avec des traits caractéristiques, quoique acceptant quelques apports d'études qui ont été préalablement critiqués.

Este artículo trata del problema de la división en períodos de la historia de la educación brasileña. Inicialmente es hecha una digresión teórica sobre el problema de la división en períodos practicada en Historia – su concepto, sus principios y sus falacias. En seguida, algunos ejemplos de división en períodos, elaborados por expertos, son analizados críticamente según los principios que ordenan la teoría a ese respecto. Finalmente es presentada una nueva división en períodos para la historia de la educación brasileña, con características propias, puesto que incorporando contribuciones de algunos de los trabajos anteriormente sometidos a la crítica.

Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo)*

Se nem todo momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo quando amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, o que é dever de todos, quando desfigurada, e proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se, nem necessitam as verdades para serem sentidas ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito limpo de paixões e de interesses que lançamos este novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente não de reconhecer, por amor ao princípio de liberdade que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste – e temos antes por um dever indeclinável – de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade, impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, a terreno inconveniente, o debate a que fomos convocados, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, ua linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro tornou-se hoje matéria já inadiável como

* Manifesto de educadores brasileiros, escrito pelo Prof. Fernando de Azevedo (autor, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) e subscrito por educadores de todo o País, cuja relação apresentamos anexa ao trabalho. (Transcrito da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.31, n.74, abr./jun. 1959, p.3-24)

programa de realizações práticas, cuja execução esperamos, inutilmente durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, neste largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que aquele documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um pouco de luz sobre a crise da educação no País e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda parte críticas severas a vários setores da educação no País, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estí-

mulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora, com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvanecimentos da educação nacional. Se se considerar, ainda, que ultrapassa 50% da população geral o número de analfabetos no País e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá com isso um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram em conseqüência são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do País. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispôs também a dominar e canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, segundo já escreveu um de nós, “não há educação barata, como não há guerra barata”); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público; o diletantismo e a improvisação – conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação no País. Frequentemente, também no plano educacional, “os que não deviam ter a incumbência de nada” (para lembrar a frase de Sieyès), “encarregaram-se obstinadamente de tudo”; e os políticos, em vez de “marcharem à

frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas”, conforme aconselhava Demóstenes, em vez de “determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento” – esperaram, infelizmente, “pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas”.

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar, senão tolher, os seus progressos. Mas aí temos apenas um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de qualificação alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir, na opinião pública e nas assembléias políticas, a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas consequências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o País, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois, agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade – uma oração em que o *mea culpa* preceda o *sursum corda*, o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, de que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno de sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundeza de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar – a aurora dos tempos modernos. Representa, para cada nação e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a

juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de freqüentá-las. Não é como um favor, mas como um direito, que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o País, pelos seus órgãos competentes, não tem cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues em grande parte à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. O fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas vimos lutando e exaustivamente cuidando dessa questão, em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-la às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não traímos, em momento algum, a nossa missão e que não nos cabe a mínima responsabilidade pelo estado desolador e inquietante a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e também subscrevem este, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura, quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenhou em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É naquele mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tivemos alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interesse lembrar um trecho daquele documento referente à matéria: "A organização da educação

sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e sócio-culturais do País e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade, quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiências de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais". O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os preceitos respectivos de duas Constituições, da elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra *b*, do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5ª Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a questão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação, que teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, de conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no País o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do Marechal Eurico Dutra, o Ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores por ele escolhidos e designados para elaborar o projeto de lei que, aprovado

pelo Ministro, que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado – e efetivamente o foi, com alto critério, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para melhorá-lo e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava foram introduzidas sem lhe desfigurar a estrutura e, particularmente, – o que prevalece a tudo, – sem desviá-lo dos dispositivos constitucionais e dos princípios em que se inspiram.

A escola pública sob acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que sugere e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que essa sinceridade nos custe dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer, ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos, que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela se disfarça com frequência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando o desdobramento do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: constitui praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa priva-

da. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, de **O Estado de S. Paulo**) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, **supletivamente**, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam **igualar** os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), “a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos...”¹

O aspecto político de que se procura enredá-la é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de desemaranhá-la, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apóia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido frequentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais – o que é preciso evitar por todas as formas – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema, que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar, já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J.-Henri Didon, notável orador sacro, contra todos aqueles que “querem fazer da religião um instrumento da política (*instrumentum regni*)” e contra todos aqueles que “querem fazer da política um instrumento da religião”. “Eu tenho a observar” (escreveu o grande dominicano) “que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude.”² Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é

¹ LIBERDADE de ensino remunerada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 7 jan. 1959. Notas e informações.

² DIDON, Père J.-Henri. **Indissolubilité et divorce**; conférences de Saint-Philippe du Roule. s.n.t. Conferências publicadas em 1880 e reeditadas em 1892. As palavras acima referidas são datadas de janeiro de 1880.

“uma das questões em cujo terreno” (as palavras são de Rui Barbosa) “são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade.”³

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma “liberdade total” no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda este ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão. No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois, nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta nada tem de revolucionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio país. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava **O Estado de S. Paulo** em uma de suas excelentes notas, já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto equivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil, – ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação. Uma onda de protestos ergueu-se em todo o país, encabeçada pelas mais altas figuras da intelectualidade peninsular. Benedetto Croce, que foi dos mais ativos no combate, escreveu: “será a nossa renúncia às grandes conquistas do século dezenove (...). A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente e não real. A mesma Constituição que no art. 7º adotou o pacto de Latrão inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33 dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura “às entidades e aos particulares” o direito de manter escolas e institutos de educação, mas “sem ônus para o Estado”, e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, Ministro da Instrução Pública, em 1950, pode escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três posições admissíveis, – a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplina-

³ Palavras com que Rui Barbosa concluiu, em 6 de junho de 1901, o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino. Cf. BARBOSA, Rui. **Discursos parlamentares**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1955. (Obras completas, 28 - t.1)

da, fora escolhida esta última: “na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas **dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado**, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o Ministro), – com o instituto da equivalência e do exame do Estado –, prevê exatamente essa terceira solução”.

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino livre e os do ensino público, com a vitória afinal destes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. “O governo sentiu perfeitamente o perigo” diante das forças contrárias que rapidamente se mobilizaram e se dispunham para a luta. “Os partidários da escola livre (observa Gilles Lapouge, em nota para **O Estado de S. Paulo**, e o confirma o semanário **L'Express** de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi esse, sem dúvida, o seu erro, pois, imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas forças e lançou no país uma contra-ofensiva extremamente severa”. Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de renegar-se, na França, ainda que temporariamente, uma dessas “grandes conquistas do século XIX”, a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerar a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882 empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo a nova ofensiva contra a escola pública naquele país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos-de-lei, em que se encontravam aliás disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus ao Estado.

As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto mas experimentado e com tal insucesso que o governo teve de recuar logo do caminho em que se aventurou, – o que veio mostrar mais uma vez como

são falíveis as soluções extremas. A “novidade” inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros — naquela época; sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e urbanização. Aparelhamento escolar ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura já bastante complicada, agora, e muito mais rica de escolas de todos os graus e tipos e em fase crítica de crescimento e reorganização. Pois bem, “as duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino” (observa com toda razão **O Estado de S. Paulo** em nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do País. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho, abusou demagogicamente da expressão “ensino livre”, a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica, que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensa, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos “elétricos”, até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do “naufrágio do ensino superior brasileiro”, reagiu para repor as coisas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quadriênio Hermes da Fonseca, mediante a reforma Rivadávia que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o Ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (conclui **O Estado de S. Paulo**) nos leva a encarar com grande apreensão a ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combalidos recursos financeiros do País.

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o

que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências divergentes e contraditórias de grupos de pressão. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema – a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos inverte totalmente esses termos: o que é **principal** (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nele, **supletivo**, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel ao Estado atribuído. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito, – a um jurista, seja, por exemplo, o Dr. Jaime Junqueira Aires, que os aponta e comenta com admirável lucidez em parecer sobre a matéria: “Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que o ensino dos diferentes ramos **será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167). “Não caberá aqui”** (pondera o ilustre jurista) “relembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular de ministrá-la, **respeitadas as leis respectivas**”. E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: “Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: ‘Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino’. Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só **o de reconhecer um direito**, mas sim de **incumbir um dever**. Daí, a ênfase. É não só **franquia**, mas **ônus** ou obrigação de cada Estado, organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indelimitabilidade dos Estados de seu dever de ministrar o ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como **principais** que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais.”⁴

⁴ AIRES, Jaime Junqueira. Parecer sobre a inconstitucionalidade do Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto nº 2.222-B/57, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, 15 maio 1959. Reproduzido na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.31, n.74, abr./jun. 1959, p.150-7.

A educação, monopólio do Estado?

À vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e este estabeleceu tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que “corre ao poder público o dever de ministrar a educação” e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que preferam educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e têm, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado, ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no País, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação de ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões de comércio”, como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa ao nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não freqüentam escolas particulares senão 720.745 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que te-

mos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 65% o ensino secundário entregue a particulares – e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no País. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino – é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se exertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o “secundário”, que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em conseqüência, pela expansão do ensino público, a referida percentagem, alcançando o Estado mais 20 ou 30 dos 60% que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tomará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, por toda parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem peias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da República, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública – grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e entre nós mesmos com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir, mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão. De fato (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de **O Estado de S. Paulo**), “foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais – comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e

cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente". Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição – o que seria um desatino – mas o aperfeiçoamento e a transformação constantes de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública, estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu âmbito, pelas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas, a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial – são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu "sob a ingerência e direção do público", pela extensão e gravidade de suas conseqüências, e por serem estas irreparáveis. E ao Estado, que tem um papel social de assimilação e estabelece "a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações", nas palavras de Félix Pécaut – compete, promovendo a educação pública, fomentar a convergência e a harmonia dos esforços humanos onde aqueles que olham debaixo não vêem senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, des-

tinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo das atividades humanas que escolherem, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a nação é uma “realidade moral”; mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos, dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. À reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível, nem indiferente, a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica, pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do País. Os povos vêm demonstrando que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los”. Não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é somente pelas conclusões a que nos leva a análise da civilização atual e de suas condições especiais, como também por ser esse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descuidados. A educação em todos os

níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, “tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem-estar do povo, as realizações da ciência e da técnica”, que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, “não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece”); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, – são fatos sumamente importantes, a que não nos arriscamos a fechar os olhos e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tomando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhes soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes, espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, “temos que preparar” (observou com razão um de nós) “a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas, se não difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu, em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos – hoje todos e não apenas alguns; mudaram os mestres, – hoje numerosos e nem todos especialmente chamados, pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada.” É o que mais ou menos já sustentara Rui Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de “limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais”.

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luís Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica como fator revolucionário na educação. O fato de, na apreciação desses problemas, coincidirem com frequência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda a parte e que impelem às mesmas reflexões. Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, "o principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agropecuária, a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando esse tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível...; mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversas."⁵ Daí a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

A história não avança por ordem

As profundas transformações operadas em conseqüência "da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam",

⁵ REISSIG, Luís. El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación. *La Educación*, Washington (12), Oct./Dec. 1958.

determinam, de fato, e têm de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam “ampla participação de todos em estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores”. Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, “a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites.” A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade – uma espécie de retorno à Idade Média – e os recursos do erário para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolvida mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no País: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é ante: saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. “Todos os violentos”, escreveu Rui, “fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles tem o privilégio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta em máquina de oprimir”.⁶ E nós, patriotas também – mas não exclusivamente – e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir “à sede incoercível de educação nas massas populares”, a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob

⁶ BARBOSA, Rui. *Pelo exército e contra o militarismo*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1956. (Obras completas, 7.t.2: Campanhas jornalísticas – República; 1893-1899)

as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia, senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Assinam o manifesto: *Fernando de Azevedo, Júlio Mesquita Filho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, A. Carneiro Leão, José Augusto B. de Medeiros, Abgar Renault, Raul Bittencourt, Carlos Delgado de Carvalho, Joaquim de Faria Góes Filho, Arthur Moses, Hermes Lima, Armanda Álvaro Alberto, Paulo Duarte, Mário de Brito, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Milton da Silva Rodrigues, Nóbrega da Cunha, Florestan Fernandes, Pedro Gouvêa Filho, A. Menezes de Oliveira, João Cruz Costa, Afrânio Coutinho, Paschoal Lemme, José de Faria Góes Sobrinho, Haiti Moussatché, J. Leite Lopes, Gabriel Fialho, Jacques Danon, Maria Laura Mousinho, Maria Yedda Linhares, Anne Danon, Roberto Cardoso Oliveira, Oracy Nogueira, Luis de Castro Faria, Amílcar Viana Martins, Branca Fialho, Euryalo Cannabrava, Thales Melo de Carvalho, Ophelia Boisson, Francisco Montojos, Joaquim Ribeiro, Darci Ribeiro, Egon Schaden, Jayme Abreu, Juracy Silveira, Lúdio Teixeira, Eurípedes Simões de Paula, Carlos Correia Mascaro, Renato Jardim Moreira, Azis Simão, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Lúcia Marques Pinheiro, Armando de Campos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José Garcia Wereb, Fernando Henrique Cardoso, Samuel Wereb, Ruth Correia Leite Cardoso, Carlos Lyra, Joaquim Pimenta, Alice Pimenta, Maria Izolina Pinheiro, Rui Galvão de Andrade Coelho, Mário Barata, Mário Travassos, Otacílio Cunha, Cesar Lattes, L. Laboriau, Celso Kelly, Bayard Demaria Boiteux, Mario Casassanta, Joel Martins, Raul Rodrigues Gomes, Perseu Abrano, Linneu Camargo Schultzer, Douglas Monteiro, Moisés Brejon, Paulo Leal Ferreira, Paulo Roberto de Paula e Silva, Jorge Leal Ferreira, A.H. Zimmermann, Diogenes Rodrigues de Oliveira, Silvestre Ragusa, Nelson Martins, Paulo Maranhão, Alvaro Palmeiro, Otavio Dias Carneiro, Geraldo Bastos Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães, Mariana Alvim, Irene de Melo Carvalho, Cecília Meirelles, Jorge Figueira Machado, Tarcisio Tupinambá, Teófilo Moisés, Albino Peixoto, Augusto de Lima Filho, Manuel de Carvalho, Milton Lourenço de Oliveira, Armando Hildebrand, Sílvia Bastos Tigre, Lafayette Belfort Garcia, Raul Lellis, Guy de Hollanda, Adalberto Sena, Inezil Pena Marinho, Maria Thetis, Álvaro Vieira Pinto, Luís Eucldio Melo Filho, José Lacerda Araujo Feio, Victor Staviarski, José Alberto de Melo, O. Frota Pessoa, Alvaro Kilkerry, Afonso Várzea, Luís Palmeira, Fritz Delauro, Mecenas Dourado, Iva Waisberg, Alvércio Moreira Alves, David Perez, José de Almeida Barreto, Afonso Saldanha, José Barata, César Veiga, Mendonça Pinto, Augusto Rodrigues, Dulcie Kanitz, Neusa Worllo, Rubens Falcão, Jaime Bittencourt, Letelba Rodrigues de Brito,*

Honório Peçanha, Ester Botelho Orestes, Aldo Muylaert, Tasso Moura, Maria Geni Ferreira da Silva, Paulo Campos, Baltazar Xavier, Gastão Gouvêa, Dalila Quitete, Miguel Reale, Wilson Martins, Roberto Danemann, Wilson Cantoni, Sílvia Maurer, Antônio Candido de Mello e Souza, Alberto Pizarro Jacobina, Modesto de Abreu, Zenaide Cardoso Schultz, Ismael França Campos, Iracema França Campos, Oto Carlos Bandeira Duarte Filho, Viriato da Costa Gomes, Teresinha de Azeredo Fortes, Celita Barcelos Rosa, Zilda Farriá Machado, Alfredina de Souto Sales Sommer, Valdemar Marques Pires, Niel Aquino Casses, Hugo Regis dos Reis.

A gestão educacional: relação União/Estado/Município

No momento em que o País, mobilizado em torno da elaboração de sua Carta Magna, busca a reconstrução da sociedade democrática, o INEP – convicto de que é no cerne do debate que se irradia o confronto das idéias e o encontro das sugestões – reuniu em Mesa-redonda, a 24 de novembro de 1987, eminentes representantes da área educacional e política, pondo em relevo a questão da gestão educacional. A seguir, o registro das transcrições tributárias do referido evento.

ABERTURA

Palavras do Professor Marcos Maciel Formiga, Diretor-Geral do INEP

Convido os professores Cândido Gomes e Jorge Ferreira da Silva, debatedores desta Mesa-redonda, e o Professor Walter Garcia, editor da RBEP, para comporem a Mesa. Inicialmente, gostaria de dizer da satisfação e da honra que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais tem em receber um velho amigo do Ministério da Educação, o Professor Jorge Hage Sobrinho. A presença do Deputado Jorge Hage aqui, até certo ponto, é coerente com o discurso que temos mantido desde que assumimos a Direção-Geral do INEP: um trabalho de maior aproximação do Legislativo. Nossa hipótese de trabalho é a de que não só no Executivo estão os decisores; a educação brasileira e a sociedade de uma forma geral não têm sabido aproveitar as vantagens de um trabalho mais próximo do Poder Legislativo. Essa presença retorna no momento em que a Casa, renovada e tentando reassumir o seu papel histórico, desenvolve um trabalho de maior fervor junto ao Comitê Editorial do INEP, que agora assume maiores responsabilidades:

tentar, além da análise do conteúdo das matérias que são submetidas a julgamento, para publicação, assumir também a co-responsabilidade de definir a política editorial do INEP e de lançar um programa de edição na área de educação. O tema da palestra do Professor e Deputado Jorge Hage é um pouco diferente do que foi anunciado inicialmente. Por ocasião da reunião dos pesquisadores em educação, na região Nordeste, ouvimos a exposição brilhante do Deputado, onde o tema central foi Educação-Constituinte, tema mais genérico do que o que foi notificado no convite.

O Deputado e Professor Jorge Hage é da Universidade Federal da Bahia (UFBA); professor com pós-graduação nos Estados Unidos; ex-dirigente da extinta Secretaria-Geral de Apoio do MEC; ex-prefeito de Salvador; ex-deputado estadual da Bahia, onde foi por anos consecutivos apontado como o mais atuante deputado, e, por último, deputado federal com uma brilhante atuação. Ele hoje se constitui o que a própria imprensa chama de "o Deputado da moda". Duas emendas recentes, no apagar dos trabalhos da Comissão de Sistematização, foram da sua autoria: autonomia universitária, que tem muito a ver conosco, e uma mais popular, relativa ao mandato do atual Presidente.

O Professor Jorge Hage, além da sua formação política, é autor de dois trabalhos que têm muito a ver com a área de educação: Avaliação da Reforma Universitária, feita pelo IDESP na Bahia, em 1968, e um outro mais recente, feito para o CNPq, sobre a pesquisa educacional no Nordeste.

Os debatedores também são pessoas muito atuantes, academicamente, na área de educação. O Professor Candido Gomes é ex-professor da PUC/RJ, Ph.D. em Educação pela Universidade da Califórnia, do campus de Los Angeles, e atual assessor legislativo do Senado Federal. O Professor Jorge Ferreira da Silva é professor titular do IESAE, da Fundação Getúlio Vargas, e professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também com mestrado e doutorado na área. O trabalho mais conhecido do Professor Jorge Ferreira da Silva é sobre o famoso salário-educação, publicado na revista *Forum Educacional*, considerado o mais completo estudo sobre salário-educação no Brasil e, certamente, o trabalho mais divulgado sobre o assunto. Além disso, o Professor Jorge Ferreira da Silva exerce funções de consultoria em órgãos nacionais e internacionais.

Com relação ao uso do tempo: como o Professor e Deputado Jorge Hage é uma pessoa ocupadíssima, teremos a disponibilidade de uma apresentação de cerca de trinta minutos, o que reduz um pouco o trabalho dos debatedores, programado também para trinta minutos, com cinco ou dez minutos de tolerância. Não faremos intervalo e entraremos imediatamente no debate, de modo que às 16h30min o Professor e Deputado esteja já no plenário da Câmara. Então; com a palavra o Professor e Deputado Jorge Hage, que falará sobre Educação e Constituinte.

EXPOSITOR

Jorge Hage Sobrinho

Em primeiro lugar, quero agradecer a

honra deste convite que me traz a um reencontro com os especialistas em educação, particularmente os desta Casa. Quero agradecer as palavras generosas do Professor Marcos Formiga e a oportunidade que me proporciona de rever pessoas tão queridas, com quem, em outras épocas, em atividade não-parlamentar, tive a oportunidade de conviver.

Indo diretamente ao tema, trocaremos idéias sobre a educação na Constituinte; será uma conversa informal, sem nenhuma pretensão – porque jamais poderia tê-la – de dizer nada de novo aos especialistas aqui presentes, sobre a educação em si; pretendo apenas trazer-lhes uma notícia sobre o desenvolvimento dos trabalhos relativos à educação na Constituinte, onde os caminhos da vida me levaram a ter o privilégio de estar vivendo na frente de luta da batalha pela educação, em termos do Legislativo, e pela futura ordem jurídica do nosso País. Este é, pois, o tema sobre o qual nós vamos conversar: Educação na Constituinte.

Quero, antes de mais nada, dizer aos senhores que, na minha opinião, o projeto de Constituição que estamos elaborando, nessa Assembléia Nacional Constituinte, é infinitamente melhor do que eu, particularmente, em qualquer época, sonhei que pudéssemos obter. Digo isso porque tinha uma visão extremamente crítica e extremamente pessimista da composição do perfil do Congresso Constituinte que elegemos há um ano atrás, em novembro de 1986. A influência do poder econômico, a influência do uso da máquina administrativa, a permanência das práticas políticas clientelistas, dos currais eleitorais, e o empenho muito claro e desinibido dos grupos que representam os interesses econômicos em nossa sociedade, nunca, em nossa história, estiveram tão acesos e tão empenhados em colocar no Legislativo os seus representantes quanto nessas eleições, obviamente porque o País estava se democratizando e,

portanto, o peso do Legislativo Constituinte era infinitamente superior ao que vinha tendo em nossa tradição recente. Tudo isto nos fez pensar muito sobre o produto final que pudesse vir a resultar de um Congresso Constituinte com aquele perfil que saíra das eleições. De maneira que, quando os trabalhos começaram a ocorrer na prática, quando começamos a conseguir, na verdade, avanços efetivos nas mais diversas áreas, isso de fato chegou a surpreender. E não pode ser tudo isso, ou a maior parte disso, creditado ou debitado à alegada composição da Comissão de Sistematização, que não seria, segundo seus críticos, segundo determinados setores da grande imprensa, comprometida com o grande capital, uma comissão representativa do universo do plenário, uma vez que os membros da comissão foram indicados pelas lideranças dos diversos partidos; af, vêm as alegações de que a liderança do partido majoritário fez indicações, para essa Comissão, não correspondentes ao equilíbrio de forças, ao leque político ideológico do universo total. Sem dúvida, isto teve alguma influência, mas está longe de ser o fator principal, determinante, do tipo de projeto que temos conseguido construir, que atribuo muito mais à metodologia utilizada na Constituinte de 1987, a qual é inédita no mundo, pois não partimos de nenhum projeto elaborado por nenhuma Comissão, por nenhuma pessoa individualmente, mas subdividimos o universo da Constituinte naquelas comissões temáticas que se dedicaram, durante semanas e meses, a ouvir a sociedade, a ouvir as entidades representativas da sociedade civil, a receber as influências e as pressões de toda parte, da maneira mais aberta possível. Acho que isso possibilitou que a mobilização da sociedade jogasse para dentro da Constituinte a temática real; o contencioso real estava af, subjacente, na sociedade brasileira. Mas, sem dúvida alguma, nós conseguimos fazer um projeto, até aqui, pelo menos, que se

aproxima muito mais da realidade do Brasil, das necessidades e dos anseios reprimidos da nossa sociedade, em alguns casos até exageradamente, do que teríamos conseguido se tivéssemos partido de um projeto feito por juristas, por especialistas, como tradicionalmente são feitas as constituições. Exatamente daí resulta uma série de críticas de que há certos exageros no projeto, por exemplo: que ele reúne demasiadas doses de corporativismo; que ele exagera um pouco em certas áreas, como na área da seguridade social e da previdência, reconhecendo e acolhendo pleitos de segmentos sociais muito mobilizados, que conseguiram colocar no projeto coisas que não deveriam estar nele, ou por serem detalhes excessivos, ou por representarem determinadas contraprestações, por parte do poder público, que não serão viáveis na prática, economicamente — até costumam dizer que o que está no Capítulo da Seguridade Social vai quebrar a Previdência, porque são muitos os anseios acolhidos. O certo é que tudo isso soma para corroborar esta colocação que faço: pelo método que foi utilizado, a Constituinte, de fato, absorveu as pressões reais da sociedade. E é muito bom que isso tenha acontecido, pois teremos que operar a máquina do Estado de modo que ela seja capaz de apreender as pressões.

Indo agora mais diretamente ao Capítulo da Educação, que é a parte que nos toca analisar, diria que a educação foi um dos capítulos onde a negociação caminhou melhor e onde o confronto entre as posições mais extremadas conseguiu ser atenuado, mediado, antes dos momentos finais de votação na Comissão de Sistematização e, conseqüentemente, no Plenário daqui a alguns dias. Este conflito se colocou de forma muito candente no início, nos movimentos iniciais, na fase das subcomissões e comissões, mas foi trabalhado, tratado e objeto de uma negociação muito intensa no período que mediou entre o trabalho das comissões temáticas e a montagem do pro-

jeto global, na Comissão de Sistematização: nas suas três formulações sucessivas e, finalmente, na quarta, que é esta que acaba de ser editada.

Diria que em alguns pontos básicos em que se verificou conflito, como, por exemplo, a questão da exclusividade das verbas públicas para a educação pública, este conflito foi bastante esvaziado, bastante atenuado, através das negociações dos últimos meses, de modo que, ao chegar ao momento da votação, não se verificou aí nada parecido com a batalha dos quatro ou cinco anos para Presidente da República — foi uma coisa muito mais amena. Claro que ainda se verificaram tentativas de aprovar as posições mais puras de um lado e do outro. Não deixou de haver quem apresentasse, ainda nesta última fase da Sistematização, emenda propondo a exclusividade absoluta da verba pública para a educação pública, como também não faltou, do outro lado, quem apresentasse emenda tentando criar a possibilidade da destinação das verbas públicas para o ensino privado, livremente. Ainda houve tentativas extremas, digamos assim, mas o grosso do universo de constituintes votantes, unificado e pacificado em torno dessa formulação média negociada, já estava, naquele momento, aceitando a emenda a que chegamos na fase de negociação antes da votação do que se encontra no artigo 247: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I — provêm finalidade não lucrativa e aplicam seus excedentes financeiros em educação; II — prevejam a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.” Esse seria, talvez, um dos pontos de maior confronto. Ele foi resolvido com a formulação ali negociada. Fica o princípio de que os recursos públicos são destinados às escolas públicas, não com

tanta clareza como nós ainda tentamos.

A idéia é essa: o princípio, não há dúvida (que é o do início do dispositivo), é o de que os recursos públicos são destinados para as escolas públicas, podendo ser dirigidos para as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O deputado Otávio Elfsio, de Minas Gerais, insistia sempre que a ordem dessa expressão fosse esta: escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, e não confessionais, filantrópicas ou comunitárias, como estava no texto anterior. Isto porque o Otávio tem a esperança de que, na legislação ordinária, talvez nas diretrizes e bases, se consiga transformar a idéia de escola comunitária num gênero do qual confessionais e filantrópicas sejam espécies. Daí a importância dessa ordem ter sido invertida: comunitárias, filantrópicas ou confessionais. Entendemos como “comunitárias” o todo, em que “confessionais” e “filantrópicas” estão dentro, para evitar que numa enumeração igual se possa amanhã abrir muito o conceito de entidade filantrópica, entidade sem fins lucrativos, e por aí passar a válvula do desvio daquilo que foi a intenção do legislador. Diria que, no momento final, na Comissão de Sistematização, as tentativas que ainda foram feitas para aprovar emendas, com posições mais puras, de “exclusividade total”, ou da abertura completa, foram tentativas para marcar posição; para marcar posição, nós votamos nela, inclusive, na exclusividade total, mas sabendo que não havia a menor condição dela ser aprovada, uma vez que tínhamos a plena consciência de que já avançáramos o máximo nesse texto. O que tivemos, sim, foi que lutar ainda, e muito, no dia da votação, para evitar que fosse aprovada uma outra emenda que procurava furar este bloqueio através de um mecanismo de bolsas de estudo.

Anotaria um ponto de confronto no Plenário que certamente vai ressurgir. É a previsão de que, apesar dessa definição quanto ao uso dos recursos públicos só po-

derem ser para escolas públicas ou comunitárias, etc., o recurso público possa ser dado, via bolsas de estudo, para a escola privada, comercial, comum. Esta batalha deverá ser novamente travada. Os interessados na defesa do ensino privado utilizarão aquela argumentação de que os pobres não terão oportunidade de estudar, nos lugares onde não houver escolas públicas, ou de que o rico pode escolher a escola que ele quiser. Na discussão da Comissão de Sistematização esse foi um ponto difícil, porque ambos os setores se sensibilizaram com o argumento de que a bolsa de estudo deveria ser preservada. Inclusive, houve até quem tentasse confundir o Plenário da Sistematização com a alegação de que, não sendo aprovado o dispositivo das bolsas, nós estaríamos vedando a possibilidade de aperfeiçoamento e de qualificação de pessoal de alto nível em pesquisa, em ciência, em tecnologia, etc. Foi preciso que eu fosse à tribuna para lembrar que há um capítulo sobre pesquisa, ciência e tecnologia, onde os recursos para isso não sofrem, de forma nenhuma, esse tipo de restrição.

Um outro ponto que também foi objeto de negociação, com muito sucesso, foi a questão dos percentuais dos recursos públicos destinados à educação. Essa luta se estendeu de fevereiro a maio, com as subcomissões e comissões, e, até agora, conseguimos manter níveis que me parecem plenamente satisfatórios: 18% da União e 25% dos estados e municípios, nos seguintes termos: "Art. 245 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive os provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto

neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no 'caput' deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais. § 3º - A repartição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação."

A idéia é a de que os 13% que a União está obrigada a destinar à educação seriam insuficientes, a partir da implantação da Reforma Tributária que vai reduzir as receitas da União, segundo algumas estimativas, em torno de 20%. Então é preciso elevar o percentual, uma vez que a base sobre a qual ele incidirá será reduzida pela Reforma Tributária, o que indica a necessidade de elevá-lo para mais de 16%: elevamos logo para 18%. Os 25% dos estados e municípios permaneceram e vão significar mais dinheiro, em termos absolutos, uma vez que a Reforma Tributária dará, segundo as estimativas correntes, um ganho de cerca de 15% nas receitas dos estados, em média, e de 20% a 30% nas dos municípios. Este dispositivo contou com uma resistência muito grande de alguns setores que defendiam a intocabilidade do orçamento e que argumentavam, com uma colocação bastante perigosa para nós que que estávamos lá defendendo a educação, que havia o pleito de vinculação por parte de todos os setores. Não há um argumento eticamente defensável, tecnicamente defensável, que permita privilegiar a educação, a não ser o de que esta já tem, historicamente, a vinculação. Deixou de tê-la apenas na época da Constituição de 1967; com isto, os 11,5% dos recursos da União, destinados à educação em 1964, caíram para 4%, quando se suprimiu a vinculação.

Isto é uma demonstração muito clara de que a educação só se mantém se lhe for assegurada a vinculação, porque ela não tem condições de competir com as outras destinações, por não significar obra política

eleitoreira, o foguetório que representa a estrada, o grande hospital, etc. Então, como a educação, basicamente, é despesa de custeio, como pagamento de professor, que não reverte em atrativo político, ela só se sustenta se lhe for assegurada a vinculação. Ignoramos, um pouco, a seriedade desse argumento, aplicável a outras áreas, como saúde, por exemplo, que, em grande parte, participa do mesmo problema, pois, tendo uma enorme despesa de custeio e de manutenção, mostra dificuldades de se sustentar em termos político-eleitorais.

Um outro ponto de luta foi o salário-educação. Não poderia deixar de ser. Acabamos conseguindo manter a redação em termos do que nos pareceu ser algo bem melhor do que as formulações anteriormente postas. Ficou assim: "O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, a ser recolhida pelas empresas, na forma da lei." Aqui nós atacamos dois problemas de uma só vez — e falo aqui perante os maiores especialistas do assunto, pedindo que me corrijam no que estiver errado —, pois a nossa preocupação era, primeiro, com a possibilidade de que se mantivessem as grandes válvulas de evasão do salário-educação, através dos mecanismos pelos quais as empresas deixam de recolher — porque a lei lhes permite —, para fazer convênio com a escola, ou para manter a própria escola. Af, neste trajeto do convênio com a escola particular, há uma grande evasão do salário-educação. Então, ao dizer "O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, a ser recolhido pelas empresas, na forma da lei", não se estaria deixando alternativa, em nosso entendimento, para que esta outra forma de cumprir a obrigação pudesse continuar a ser praticada. A idéia foi mesmo fechar essa outra possibilidade e obrigar o recolhimento do salário-educação para que ele sirva de fonte ao en-

sino público, impedindo, portanto, por duas formas, o outro caminho.

Uma outra questão que teve de ser resolvida é que, no capítulo da seguridade, estava inserido um dispositivo que tornava a folha de salários base exclusiva de incidência das contribuições para a Previdência Social, inviabilizando, por conseguinte, o salário-educação. Este assunto foi resolvido na área da definição das contribuições para a Previdência.

Numa terceira questão, os opositores da vinculação dos 18% e 25% da educação insistiam, até o final, em computar naquele percentual o salário-educação; então incluímos a expressão "fonte adicional", para não deixar dúvidas de que isso não conta: os 18% e os 25% são fontes básicas de financiamento e o salário-educação é algo além disso. Estou realmente muito gratificado por ela ter prosperado. Hoje terei a oportunidade de ouvir a análise dos especialistas aqui presentes, que poderão, ou não, confirmar se ela dá as garantias que vi nessa formulação.

Terminada essa parte financeira, utilizarei os minutos que me restam para fazer alguns breves comentários sobre a parte inicial dos princípios. O artigo 240, o primeiro do Capítulo da Educação, diz: "A educação, direito de cada um e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu compromisso com o repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação. Para a execução do previsto neste artigo, serão observados os seguintes princípios: democratização do acesso e permanência na escola e gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade." Este princípio foi muito discutido. Tentamos formulações completas que definiam a forma de participação mediante eleição de dirigentes, participação em conselhos, etc. Depois, viu-se que isso era um

exagero para um texto constitucional, porque em muitos estados não se poderia aplicar isto, pois o acesso aos cargos de dirigentes escolares já se dá por critérios de merecimento, de concurso, de carreira. No final, chegou-se a um ponto equilibrado, ao prever a gestão democrática com a participação de docentes, alunos e comunidade, deixando para a legislação ordinária, a começar pela lei de diretrizes, definir como vai ocorrer.

"Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber: pluralismo de idéias e de instituições de ensino, públicas e privadas" são os princípios que se seguem.

O quarto ponto, "gratuidade do ensino público", exigiu muito debate, mas se conseguiu estabelecer a gratuidade do ensino público e não apenas do ensino público obrigatório.

"Valorização dos profissionais de ensino, obedecendo padrões condignos de remuneração e garantindo-se em lei critérios para a implantação de carreira para o magistério, com o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" é o ponto seguinte. Outra vitória importante foi essa previsão de carreira para o magistério e de ingresso por concurso, em termos absolutamente universais. A previsão da aposentadoria especial para o magistério – aos 25 anos para a mulher e aos 30 para o homem – foi conquistada por etapas: primeiro, no capítulo do Servidor Público para o professorado público; depois, no capítulo da Previdência, para o professorado do setor privado. Ali também se levantaram todos os argumentos e as fúrias contra o privilégio da educação, porque outras categorias também queriam aposentar-se com tempo idêntico ao dos professores, na tese de inviabilizar a Constituinte, porque se ela aprovasse tal tempo para tantas categorias, evidentemente, estaria inviabilizada para todas elas. Tivemos, simplesmente, que votar contra a concessão da aposentadoria

antecipada para jornalistas, médicos, enfermeiros, etc., mas mantivemos a conquista do magistério.

O artigo 241 determina: "O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria; II – extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno, adequado às condições sociais do educando, em todos os graus (está aqui outro ponto sobre o qual muito me bati, por entender que, se não assegurarmos a obrigatoriedade da oferta de ensino noturno em todos os graus como dever do Estado, não vamos democratizar o ensino neste País, tendo em vista as características sociais e econômicas da nossa população); VII – apoio suplementar ao educando, através de programas de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica. § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (é um dispositivo importante, complementado pelo que diz o parágrafo seguinte). § 2º – O não oferecimento do ensino pelo Estado, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade das autoridades competentes (está prevista, portanto, a possibilidade do cidadão, ou da entidade, ou da associação de moradores, ou da entidade de classe acionar a autoridade competente, quando a oferta do ensino público não for assegurada naquela localidade, seja autoridade municipal, estadual ou federal, a que for responsável pela oferta naquele momento); § 3º – Compete ao Estado fazer

a chamada dos educandos em idade escolar e solicitar informações a seus responsáveis pelo descumprimento da frequência à escola, nos termos da lei." Esta é a recíproca da obrigatoriedade para os responsáveis.

No artigo 242 se travou a batalha da livre iniciativa do ensino: "O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional, estabelecidas em lei; II - autorização, reconhecimento, credenciamento e verificação de qualidade pelo Estado." Aqui os defensores da livre iniciativa total, absoluta, pretendiam a seguinte redação: "O ensino é livre à iniciativa privada, que o ministrará sem qualquer ingerência do Poder Público..." Eles queriam "sem qualquer ingerência", nem controle de qualidade, nem autorização, nem inspeção, nem, muito menos, controle de anuidades, baseados no entendimento de que a livre iniciativa cabe à livre iniciativa, como se sabonete e farinha pudessem ter controle de preços, mas educação não pudesse. O artigo 243 diz: "A lei fixará conteúdo mínimo para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos e às especificidades regionais".

Um outro parágrafo polêmico foi o que se refere ao ensino religioso: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental." As determinações praticamente permanecem como estão hoje, não mudam. Tal solução também foi negociada, porque havia uma pressão muito grande para uma formulação ainda mais, diria, tendente a tornar obrigatória a prática do ensino religioso.

Vem a seguir o artigo 244: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. § 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos territórios e pres-

tará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. § 2º - "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos."

Havia os defensores de que o município deveria ficar adstrito ao ensino fundamental, sem poder ofertar outros níveis de ensino, mas no final, foi definido que os municípios terão atuação prioritária no ensino fundamental e na pré-escola, sem prejuízo da oferta que garanta o prosseguimento dos estudos. O artigo 246 cuida da autonomia universitária. Aqui houve muita polêmica: a formulação inicial se referia à autonomia de atividade científica, administrativa e econômico-financeira. Aí surgiram dúvidas se autonomia econômica significava a retirada da responsabilidade da União ou do Poder Público sobre o ensino superior, uma vez que se poderia indagar o que é "autonomia econômica."

Então caminhamos para esta formulação de "autonomia da gestão financeira e patrimonial", que não significa uma autonomia de captação de recursos para sua sustentação, mas a de gerir os recursos que lhes sejam postos à disposição. Esse texto mereceu um debate com os reitores que estiveram na Constituinte às vésperas da votação, porque no final do artigo havia a expressão "nos termos da lei". Os reitores alegavam que tal expressão era um limitador e poderia ser um condicionador da autonomia das universidades, além de significar o retardamento dessa autonomia para quando se tivesse a lei. Embora não entendêssemos necessariamente assim, assumimos a "bandeira" e conseguimos a retirada da expressão, ficando assegurada a autonomia, em termos absolutos, no texto constitucional.

No parágrafo segundo do artigo 246

temos: "A educação superior far-se-á com observância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da garantia de padrão de qualidade." Nesta última emenda houve uma discussão para acrescentar o termo "extensão", que havia sido excluído. É de acreditar que, em grande parte, isto resultou de ignorância da área por parte de alguns constituintes que tinham pavor da previsão de exigência de integração do ensino e pesquisa, entendida como inviabilizadora das escolas superiores isoladas. Foi preciso muito tempo para fazê-los entender que a previsão era para o ensino nas universidades. O fato é que, por um acidente de redação, no final ficou "educação superior", sem particularizar "nas universidades". O problema de emendas que acabaram sendo aproveitadas e que continham a expressão "extensão" é que era preciso acrescentar, a pedido deles mesmos, o "padrão de qualidade". O outro texto, que ao invés de "educação superior" dizia "universidade", ficou superado por este, e teve de ser corrigido na redação final, no plenário, para que não parecesse uma traição de compromisso. Na verdade, a intenção era prever a integração ensino-pesquisa-extensão para as universidades apenas.

O Professor Marcos Maciel Formiga já está consultando o relógio; acho que já terminou o meu tempo. Vou encerrar apenas comentando o artigo 248 que diz: "A lei definirá o plano nacional de educação, de duração plurianual..." Este artigo dizia "o Conselho Federal de Educação" e nós substituímos por "a lei", porque este assunto, evidentemente, deverá ir ao Congresso, que é onde está a representação da sociedade. Mais dois artigos que têm a ver com a educação, fora desse capítulo, são os que se referem às competências da União, estados e municípios no capítulo "Da Organização do Estado", onde está prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e da

União, estados e municípios, concomitantemente, para a prestação dos serviços educacionais. Vou encerrar por aqui e me ponho à disposição para o debate. Muito obrigado.

O Professor Marcos Maciel Formiga – Obrigado, Deputado Hage. Passarei a palavra ao Professor Candido para seus comentários e, em seguida, imediatamente, para o Professor Jorge.

1º DEBATEDOR **Candido Gomes**

Vou me fixar em dois pontos muito importantes do texto que foi aprovado na semana anterior pela Comissão de Sistematização, que o Deputado Jorge Hage acabou de analisar. Em primeiro lugar, trata-se do direito à educação fundamental como direito público subjetivo. Pontes de Miranda, há várias décadas, sempre que comentava as constituições brasileiras, acentuava que o direito à educação era colocado pelas nossas leis maiores simplesmente como um direito programático, ou seja, o Estado tornava efetivo este direito se ele quisesse, se tivesse recursos para isso e se tivesse vontade política para tanto. O ilustre jurista criticava esse ponto e propunha que o direito à educação, pelo menos, à educação fundamental, fosse definido como tal: um direito público subjetivo. E, pela primeira vez na nossa história constitucional, um dispositivo dessa ordem é proposto para a Carta Magna e apresenta, ainda, um recurso para exigir do Estado o cumprimento das suas obrigações.

Outro ponto bastante complexo e que representou uma vitória setorial muito importante foi a existência da vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. E subsistiu, conforme nós acabamos de ver, exclusivamente para a educação, ou melhor, para o ensino, que é uma noção mais restrita que educação. Esse

ponto nos coloca diante de uma indagação muito séria: será que a vinculação de recursos é efetiva? Nós temos uma experiência vigente e recente, que é a da Emenda Calmon, promulgada no final de 1983. Eu gostaria de antecipar alguns resultados de um estudo que estou terminando a respeito dos efeitos da Emenda Calmon, nos termos em que se apresenta no texto constitucional vigente. Observo pelo meu trabalho, pela investigação que estou finalizando, que a questão é bastante complexa. A vinculação de recursos mínimos é exatamente isto: uma vinculação de recursos mínimos, não uma vinculação de recursos máximos. Parece-me que o produto de maior interesse não foi propriamente financeiro. Transcende o financeiro: é precisamente a mobilização política para a educação que se estabeleceu e que continuou a se estabelecer agora durante a Assembléia Nacional Constituinte, no sentido de continuar essa fórmula aprovada em 1983. Não há dúvida de que, se compararmos certos instrumentos legais com essa Emenda Constitucional em favor da educação, veremos que os efeitos desta última são muito lentos. Basta nos reportarmos ao início dos anos 80 e a discussão a respeito da Emenda: se deveria ser regulamentada ou se era auto-regulamentada. Os dados mostram que ela, na verdade, não foi efetiva senão a partir de 1985, quando aprovada a Lei que tomou o número 7.348, de 24 de julho de 1985. Na esfera da União houve um aumento indiscutível em termos reais dos recursos para o ensino, embora essa avaliação seja muito difícil por causa da confusão de conceitos contábeis e legais. Por outro lado, deve-se reconhecer que, em termos relativos, o aumento das despesas com o ensino é ainda modesto e as curtas-séries históricas, de que dispomos, torna prematuro qualquer avaliação nesse sentido.

Em relação aos estados e municípios, diria que os efeitos têm sido muito lentos. Até o ano de 1985 tínhamos alguns estados,

mais precisamente sete, que se encontravam seguramente abaixo dos 25%. Com isso, vemos que esse dispositivo, que é uma vitória, exige um esforço muito maior, não apenas mobilização política, para levar ao seu efetivo cumprimento. Isto leva também a cuidados especiais na sua regulamentação e na criação de meios de controle de sanções efetivas para que a Constituição seja respeitada. Por exemplo, há recursos administrativos que permitem minimizar inconstitucionalmente o impacto da vinculação de recursos. Um deles é o atraso nas transferências intergovernamentais, nas transferências negociadas de modo geral, de tal maneira que a inflação corrói o montante de verbas e as leva a serem minimizadas até chegarem ao campo da realização educacional. Lembro-me, particularmente, de um seminário de avaliação do EDURURAL que se realizou no CENDEC, cujos participantes contaram mais de 30 repartições por onde as verbas passavam desde que saíam da sua origem até chegarem à escola rural no Nordeste. Então, não devemos nos deixar enganar pelo que estiver escrito na Constituição, porque a Constituição não tem cumprimento automático. Norma jurídica sem vontade política de cumprimento é como corpo sem vida.

Há uma série de detalhes interessantes que posso mencionar, que deixo para uma apresentação deste trabalho por escrito num momento posterior. Mas não se pode deixar de assinalar que o aproveitamento dos recursos proporcionados pela Emenda Calmon está levando a alguns efeitos não desejados em termos da democratização do ensino. Se considerarmos as despesas da União com a educação e cultura verificamos que a proporção do ensino superior — proporção de verbas que se dirigem ao ensino superior em 1983 e 1986 — se reduz de cerca de dois terços para aproximadamente a metade. E o segundo grau fica impensado entre as grandes prioridades, que são o ensino superior e o ensino fundamental. No

entanto, se, como fez recentemente um relatório de acompanhamento do IPEA, tomamos exclusivamente o acréscimo de recursos proporcionados pela Emenda Calmon, veremos que esse acréscimo foi amplamente absorvido pelo ensino superior. Evidentemente, não se trata de criar contradições e prioridades absolutamente excludentes, mas precisamos saber exatamente o que é que se pretende, já que temos problemas clamorosos ao nível do primeiro grau. E se nós subtrairmos os recursos dedicados à merenda escolar do ensino de primeiro grau (merenda é mais uma tarefa da saúde do que propriamente da educação), veremos que o volume de recursos que cabe ao primeiro grau é bastante modesto para as suas necessidades. Por fim, uma última palavra a respeito da perspectiva, ou seja, da reforma tributária que o Projeto de Constituição inclui.

Realmente, segundo os cálculos que fiz, vai haver um nítido aumento líquido de recursos para o ensino, sobretudo em nível municipal. Vamos verificar que isso vai implicar uma redefinição de competências se a receita é redistribuída. Há evidentemente uma pressão descentralizadora. A meu ver, pelo aumento de recursos que os municípios vão ter com base nesse texto, ou quando ele chegar a entrar em vigor, vamos ter não a questão de municipalizar ou não municipalizar o ensino de primeiro grau: a municipalização será indispensável. Esta é uma questão muito séria, pois as condições dos milhares de municípios brasileiros são bastante diferentes e podemos ter um tiro pela culatra, ou seja, a municipalização em certos casos, dependendo da maneira como for feita, pode levar a uma piora sensível no próprio desempenho do ensino de primeiro grau. Então não se trata de fazer ou não fazer, mas sim de como fazer. E me parece que não se pode executar da mesma forma em todos os municípios brasileiros. Há necessidade de flexibilização, há necessidade de cuidados especiais para que pro-

blemas que hoje estão adstritos ao ensino municipal, especialmente nas áreas rurais, não se alastrem por setores muito mais amplos do ensino de primeiro grau. É o que tinha a dizer. Obrigada.

2ª DEBATEDOR

Jorge Ferreira da Silva

Tenho o hábito de, sempre que ocorre uma oportunidade de retornar ao MEC, rever amigos que me são caros e de trazer algum *recuerdo* literário. Desta vez trago Guimarães Rosa. Num de seus contos, Guimarães Rosa diz o seguinte: "A arte de viver deve ser apenas tática. Toda estratégia nessa matéria particular é culposa." Acredito que poucas frases poderiam ser mais oportunas para explicar as condições sob, com, para, de que o amigo, que revejo depois de tantos anos, Hage, apresenta. De fato, se a Constituição foi uma coisa dificultosa — que é outro adjetivo muito do agrado de Guimarães Rosa — na fase de sistematização, esperemos o que vem agora. E o pior de tudo ainda não é o que vem agora. Como educadores, o grande problema para nós, neste momento, está no que eu chamaria de *day after*, graças à riqueza e ao vigor da mobilização existente. No dia em que aprovarem a Constituição, o que isso significará para nós?

Na verdade essa é uma Constituição que, definitivamente, tem alguns pontos de inovação e algumas decepções. Ela ainda é, do ponto de vista educacional, profundamente administrativista. Seu pensamento não é, essencialmente, o pensamento dos educadores; é o pensamento de organizadores da educação, repetindo, as correntes de educação que surgiram neste País, na década de 20 e de 30, e que se corporificaram neste Ministério. Tenho dúvidas se, atualmente, isso seria melhor para o País. Portanto, se captei bem toda a quantidade de modificações, ainda que administrativas, que surgem a partir dessa Constituição, em decorrência

da síntese apresentada pelo Hage, volto a me perguntar – como fez Clemente Maria-ni, às vésperas de ser apresentado o projeto da antiga LDB: – para que serve o MEC? Com tudo isso, qual é o sentido do MEC? É uma pergunta extremamente fundamental, porque, um ex-ministro falou, há algum tempo, que o MEC não ministra nem administra. No momento em que universidades passam a ter autonomia – como acho que devem ter – e que o MEC só vai conservar ligado a ele entidades com um vigor institucional impressionante, como o Colégio Pedro II que, curiosamente, está nas disposições transitórias (até diria com uma tranquilidade enorme, porque sou ex-aluno do Pedro II, que me deixou marcas profundas, positivas) não vejo por que esse privilégio para uma única instituição educacional, num País que, com tanta facilidade, rejeita movimentos históricos; este colégio e as escolas técnicas sob qualquer título, serão os únicos com uma ligeira ingerência do MEC. Desta forma, passa a sofrer uma necessidade bastante acentuada de transformação. Que MEC nós esperamos? O MEC, hoje, tem mais de 10 mil pessoas, teoricamente; uso a palavra teoricamente muito escolhidamente pois trabalho no MEC. Destas pessoas, uma quantidade enorme está cedida por outros órgãos e outra cedida pelo MEC. Não vou entrar no terreno de quem trabalha, quem não trabalha, porque não me tocam tais responsabilidades, felizmente. O MEC, apesar de tudo, tem sobrevivido, aos trancos, à vida difícil desta sociedade. O MEC vai enfrentar uma política social fragmentada em seis ou sete ministérios e não sei quantos planos. O que a educação tem a ver com isso tudo não saberia dizer. Se o Candido Gomes vai enfrentar simplesmente a Emenda Calmon, só com as dificuldades de estatísticas, já se põe em condições de ser extremamente cauteloso nas conclusões; imagino quando ampliarmos isso. As estatísticas, neste País, são transformadas para esconder a realidade e

não para torná-la transparente. Vamos enfrentar o MEC que enfrenta uma divisão das atividades educacionais e das atividades sociais típicas do Estado sem precedente em nossa história. Quero dizer, vamos prosseguir com esse caminho em que os ministérios são prêmios à bondade, ao apadrinhamento, à amizade e coisas desse tipo, ou vamos começar a pensar numa política social mais íntegra. Se continuarmos nesse processo, não vamos chegar a lugar nenhum ou levaremos muito tempo para chegar em algum lugar.

Minha outra preocupação é a questão de qual é o sentido do MEC, educacionalmente, neste momento, porque não há clareza, no projeto constituinte, quanto ao projeto educacional. Se pararmos a nossa reunião aqui e começarmos a conversar entre nós, pessoas que estamos há alguns anos tratando sobre assuntos da educação, lendo e ouvindo, em casa e nas instituições em que trabalhamos, talvez cheguemos facilmente a um consenso. O projeto, evidentemente, é uma coisa positiva. Mas o que acredito é que alguns balizamentos vão ter que surgir dessa atuação do MEC. Posso estar sendo um pouco exagerado, até insultando, um pouco, algumas pessoas da maior sensibilidade que conheço neste Ministério, ao dizer que o MEC não está à altura dessa tarefa. É doloroso dizer isso, mas não vejo quem esteja. É essa a dificuldade em que nos encontramos, porque o MEC vai ter que atuar do ponto de vista da educação, diria que não mais administrativamente, sendo um banco de dados disfarçado, um ajudante de partido político mascarado e coisas desse tipo. Se ele tem de enfrentar uma estrutura de desigualdade de toda natureza, ele está em condições de fazer isso? Essa é a primeira tarefa de seu interesse. A segunda tarefa é a de um trabalho regional, onde o salário-educação tivesse um caráter estratégico e fosse um elemento de transformação, que sempre deveria ter sido, da realidade educacional pú-

blica. Foram várias coisas, mas não foi essa.

Outro aspecto que eu diria que cabe ao MEC refere-se à grande transformação dos nossos filhos, ou seja, à noção da participação e à vivência da participação. Alguns anos atrás, numa reunião no próprio MEC, um secretário estadual me apresentou a seguinte indagação: O que eu considerava como planejamento participativo que o MEC estava estimulando o País a seguir? Tive um rompante – e diria que não exagerei – disse que isso era como pedir ao padre que pregasse o ateísmo. O que quero dizer com isso é que uma instituição como o MEC não pode ser participativa, embora tenha de gerir a participação. A participação não é um fenômeno a nível do Estado; é um fenômeno a nível da sociedade civil. Estado participativo é algo que ainda não vi acontecer. Não sei como o MEC, senão agente do Estado, conseguirá fazer isso. O terceiro elemento é o papel capital do MEC no estímulo à construção do projeto educacional brasileiro.

O quarto e último elemento que, na verdade, cristalizaria e consolidaria todos os demais, é o papel de gerar efetivamente o surgimento de um sistema educacional brasileiro. Não este arremedo de educação que em vários níveis realizamos, onde, às vezes, os impasses reiteram o foco do ponto central. Evidentemente, há uma série de coisas com relação a isso que estou omitindo. Mas o ponto fundamental é que estou utilizando o MEC como o grande elemento, sobre o qual devem cair todas as atenções do Legislativo e do Executivo, porque o MEC será, evidentemente, a peça axial nessa transformação, isto porque este é um País de imitação e de simetrias. O que a União faz, os estados copiam e os municípios imitam. Então se o MEC não se transformar – e nós estamos com 487 anos de centralismo, mais alguns séculos que Portugal nos deu –, se não conseguir alguns processos de presença efetiva no sistema educacional brasileiro para fazer esse sis-

tema educacional brasileiro surgir efetivamente, eu realmente perguntaria pela segunda vez: para que serve o MEC? Acho que isso já nos dá suficiente assunto para discussão e, se estou errado, pelo menos provoqueei, estimei o raciocínio a respeito de algo que não é tarefa de uma pessoa só, nem de poucas, mas praticamente, de todo este País, qual seria a de transformá-lo, pois só através da educação essa transformação, em grande parte, pode ocorrer. Muito Obrigado.

O Professor Marcos Maciel Formiga
– Obrigado aos debatedores. Passaremos, imediatamente, ao debate. A palavra está livre.

DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

O Professor Walter Garcia – Quero fazer uma pergunta sobre uma questão que está me preocupando ultimamente: diante da perspectiva de aprovação deste texto, do qual o Professor Jorge Hage destacou alguns aspectos importantes, teremos uma legislação complementar radicalmente diferente daquela decorrente da Constituição de 1946; agora foi introduzido um capítulo sobre o direito da criança, do adolescente, do idoso e alguns dispositivos com relação ao trabalho da mulher, ao atendimento em creches, etc., estabelecendo inclusive o princípio da obrigatoriedade do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Eu pergunto, então, como ficamos diante disso e diante dessa pulverização a que se referiu o Jorge. Seria possível acreditar que uma lei de diretrizes e bases da educação possa integrar, dentro de uma orientação programática, uma política de atendimento à infância e ao adolescente, englobando aspectos da educação, da saúde e da assistência por exemplo?

O Professor Marcos Maciel Formiga
– Vamos começar pelo Professor Jorge.

O Professor Jorge Hage – A provocação inicial que você me fez assustou-me um pouco, talvez, por estarmos tão preocupados com a próxima etapa, que será a elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, e já termos um sentimento do que será o contencioso na educação. Não sei se conviria lutar todas essas batalhas de uma só vez, ou fazer esse esforço de integração em uma vertente política refletida num documento legal de diretrizes e bases, abrangendo mais do que a educação nacional. É claro que, nesta parte que se refere à infância, é inevitável a conexão direta. A questão está no capítulo do menor, da família, da criança, do adolescente e do idoso, e também no capítulo da educação, no item que prevê o atendimento, em creche ou pré-escolas, a crianças de zero a seis anos. No chamado capítulo “Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso”, as coisas se superpõem, mas, em termos mais amplos, abrangeria não só o problema da educação e o que está no capítulo do menor, mas também outros aspectos da área social, como a saúde, a assistência, seguridade social. Aí me pareceu...

O Professor Walter Garcia (interrompendo) – Só para explicar um pouco, Jorge, um dos capítulos diz que os programas do Ministério da Saúde deverão dar prioridade aos programas de saúde materno-infantil, mas, ao mesmo tempo, refere-se à prioridade do atendimento de zero a seis anos e a uma série de outros dispositivos. No fim, eles realmente se superpõem, embora todos canalizem para um sentido de responsabilização do Estado, na fixação da política. Há uma tendência em todo o Brasil, aliás, em toda a América Latina, de concentrar recursos nas pontas, no curso superior e na pré-escola, por razões diversas, mas todas elas muito repensáveis; no caso da pré-escola, por razões humanitárias que são fortemente aceitas e até estimuladas pelo Governo e, no superior, pela sua própria na-

tureza: é um ensino muito mais caro, portanto, tem que demandar mais recursos. Reccio que, exatamente a partir daí, haja o risco, agora muito concreto, de se esvaziarem completamente o ensino fundamental obrigatório. Quero saber como é que os constituintes vão resolver isso.

O Professor Jorge Hage – Vamos interpretar o que for o sentimento da comunidade, especialmente o da comunidade educacional. Sobre esta questão de integrar, ou não, numa lei só, preferiria ouvir mais. Não refleti sobre ela o suficiente; estou também para ouvir.

O Professor Jorge Ferreira da Silva – Acredito que seja possível a integração numa só lei. A primeira dificuldade está aí, mas o maior problema não está na lei. Até diria que poderíamos evitar algumas dificuldades e desencontros na formulação da Constituição, mas a dificuldade está depois, no desenvolvimento da ação que vai se seguir a isso, porque os ministérios não têm nada a ver, em princípio. No caso salário-educação, por exemplo, o maior problema era com a Previdência Social, no repassar do dinheiro; havia uma apropriação, pela via da inflação, sistemática do Ministério da Previdência Social – esse é um dos exemplos. Porém, se colocarmos ao lado disso a cultura, a saúde, o trabalho, o desenvolvimento urbano, cada um pensando em coisas inteiramente diferentes... esse é o grande problema do Estado brasileiro neste momento. Não é só o de desarticulação e o da inatividade; é o da falta de um modelo conjunto, e esse modelo é do Governo e não da lei. Quer dizer, o grande problema que temos de saída é Governo. Não é o problema de mais legislação. Pelo amor de Deus, não prevejam mais nada nos termos da lei, na Constituição, que vai ser grande demais. Paremos aí e será o suficiente.

O Professor Candido Gomes – Con-

cordo com o Walter, no sentido de que realmente, no Brasil, a política social está toda compartimentada e, dessa forma, não funciona, parecendo até concebida para não funcionar. Mas não sei se uma lei única para todos esses setores não seria exatamente uma maneira de matar a idéia. Eu me lembro da história da LDB vigente, que levou tantos anos para ser aprovada e tenho certo receio com relação a isso. Agora, quanto à política social integrada com uma visão abrangente e que seja elaborada para funcionar, quanto a isso, não há dúvida, mas não acho que a lei seja indispensável assim.

O Professor Osmar Fávero – Queria retomar um ponto. Acho que há sensibilidade suficiente, e talvez um início de organização, para se começar a sentir como é que se poderia mudar a outra forma de fazer política. Claro que isso é difícil... Como é que o Estado pode vir a gerir a participação? Isso me parece importante. Queria voltar também, aproveitando que estou com o microfone, ao ponto do Candido, com relação à vinculação de recursos. Estou concordando com você, Candido, pois a única coisa que temos como prova histórica é a de que a vinculação foi um fato positivo. A pesquisa do IPEA fica para mim relativizada, porque, na verdade, o IPEA nunca foi a favor da vinculação da Lei Calmon. Na verdade, essa destinação de recursos que você apontou – da vinculação ter gerado recursos para o ensino superior – não foi um problema muito explícito, expresso na política do Ministério da Educação. Desde a gestão Maciel, quando se fez um esforço enorme para aumentar a arrecadação do salário-educação, a fim de melhor manter o ensino de 1º grau, houve grandes gestões para que o FINSOCIAL passasse a subsidiar a merenda escolar e grande quantidade de bolsas de estudos, que aumentaram, embora tenha diminuído a cota do salário-educação, nos últimos anos.

Sempre foi dito pelo Ministério, claramente, que a vinculação forneceria os recursos para o ensino superior e, acredita-se, para as escolas federais, o Colégio Pedro II, a rede federal de ensino. Não sei se estas declarações de políticos que a gente mais ou menos viu expressas nesses últimos dois, três anos.

A Professora Silke Weber – Ainda um pouco na linha do que Osmar falou, retomando a questão do próprio Estado gerir participação, tenho a impressão de que os princípios – que o Jorge Hage lembrava –, que estão na Constituição, são de certa maneira toda a sistematização do óbvio, pois eles estão sendo construídos há décadas e o grande problema que se coloca é exatamente o como fazer, ressurgindo, aí, a questão da participação. Tenho a impressão de que no momento em que não mais se perguntar o que já se sabe, mas como operacionalizar e a partir de que meios, talvez se possa dar um passo à frente, seja através de movimentos sociais, seja através dos próprios municípios, das escolas, etc. Acho que algumas experiências desse tipo estão começando a ser feitas no País, o que talvez seja uma pista. Ninguém vai perguntar à escola o óbvio, porque todo mundo sabe que está faltando papel, lápis, isso e aquilo, mas o que é que se pode pensar em termos de uma política educacional a nível de Estado e – por que não? – a nível de País.

O Professor Jorge Ferreira da Silva – Eu realmente teria que endossar as observações a respeito de participação, tanto as de Silke quanto as de Osmar; mas não é fácil fazer participação, sobretudo quando a gente está enfrentando um problema a nível de milhões de pessoas. Entretanto, é bom termos esta consciência, não só a nível de pequenos grupos – o que já é complicado –, mas a nível de multidões. Isto é da maior complexidade. Temos, então, que ter esse

objetivo; mas será – voltando à minha pergunta – que o MEC está em condições de fazer isso? Tenho dúvidas, porém acho que ele não pode ficar de fora.

A outra questão refere-se à legislação. Acredito que política se faz em vários níveis; a lei é apenas um dos níveis, nada mais do que isso, e política no Brasil se faz muito mais fora da lei do que através do Congresso, sobretudo nos últimos tempos. Agora uma outra observação: não tenho muita certeza de que me dei conta de tudo o que o Candido estava dizendo a respeito dos recursos da Emenda Calmon, em grande parte, terem ido para as universidades. Não estou tão seguro e não estou com os dados atualizados. A minha impressão é de que nesse momento essa afirmação possa talvez valer para a União, mas é preciso lembrar que as fontes de recursos para a educação são múltiplas e não ficam só no nível da União. Realmente não sei quanto dinheiro se põe em educação neste País e, acho, ninguém sabe. Esta é que é a verdade. E, em consequência disso, não teria condição de concluir, a não ser delimitando. Não é só o problema das estatísticas. Tenho duas teses: a positiva e a negativa. A tese positiva é a de que nós estamos tão preocupados com educação neste País, tão “interessados” em educação do povo brasileiro, que todas as oportunidades que nos surgem nós as utilizamos visando transformá-las em recursos que podem, de alguma maneira, canalizar para a educação. Hipótese negativa: criamos essa confusão toda para, através da educação, darmos dinheiro para uma porção de coisas. Não tenho condições de dizer qual das duas é a mais verdadeira. Talvez as duas o sejam. Em termos numéricos é impossível responder isso no Brasil. O que se fez com o sistema estatístico brasileiro num país decente derrubava o governo. Do ponto de vista estatístico, não temos credibilidade nenhuma nesse momento. E assusto-me quando deixamos esse processo continuar dessa maneira, porque

hoje não se manipulam apenas índices de salário, fundo de garantia; hoje se manipula tudo. O IBGE é um conjunto de pessoas da maior qualificação, mas é uma pena que tenha acontecido isso. Não sabemos de fato a quantas anda a situação do País. Então, neste sentido, teria dúvidas; não assinaria um laudo, no caso da conclusão do Candido, a não ser que eu delimitasse para a União. Para a União acho que dá mais ou menos para dizer, mas nos outros casos... Não entendi tudo...

O Professor Candido Gomes – Respondendo à pergunta do Osmar, gostaria de lembrar que me referi claramente às despesas da União na função educação e cultura, considerando os programas de ensino de 1º grau, 2º grau e superior. Quero repetir aqui o que disse: levando em conta estes três programas, a proporção de verbas canalizadas para o ensino superior entre 1983 e 1986 reduziu-se de cerca de dois terços para aproximadamente a metade. Se tomamos apenas as despesas do MEC e os mesmos três programas, a fatia dedicada ao ensino superior é muito maior e vem crescendo. Isto se explica porque cabe a este Ministério sustentar a rede federal de ensino superior e porque foi concedido aumento de salários aos professores e funcionários destas instituições. A elevação salarial, diga-se de passagem, foi razoável, embora não chegue a ser brilhante. Todavia, a União tem o dever constitucional, num país caracterizado por grandes disparidades regionais, de assistir técnica e financeiramente os estados e o Distrito Federal. Nisto ela vem fraquejando continuamente. Sem a merenda escolar, os recursos para o ensino de 1º grau diminuem para cerca de 10% do total dos três programas citados. Tomando-se o orçamento da União para 1988, constatamos que os recursos previstos para a universidade federal mais aquinhoadas correspondem ao triplo das verbas destinadas à educação pré-escolar em todo o País, ao

sêxtuplo dos recursos alocados à educação especial e a um terço dos reservados ao ensino fundamental (excluída a merenda escolar).

Os recursos da merenda e do Programa do Livro Didático provêm do FINSOCIAL, não correspondendo, assim, à Emenda Calmon. Deste modo, as verbas oriundas da receita de impostos, com efeito, têm beneficiado o ensino superior. Além disto, fica claro que a vinculação de recursos é muito importante, mas não é por si só suficiente para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino. Quando encontramos números tão contrastantes, percebe-se que algo não vai bem: a voz do ensino superior ecoa muito mais que a dos interessados no ensino de 1º grau. Evidentemente, não se deseja, com isto, que a universidade continue a atravessar dificuldades ou que seja destruída, por malévolos conveniência, para evitar seu papel crítico. Porém, os recursos devem ser administrados de modo a favorecer, qualquer que seja o ní-

vel de ensino, a grande massa de desprivilegiados.

Quanto ao relatório do IPEA, conferi seus dados e cálculos, verificando sua correção. Não encontrei no mesmo nenhum viés contra a vinculação de recursos.

ENCERRAMENTO

Palavras finais do Professor Walter Garcia

Agradecemos a exposição do Deputado Jorge Hage Sobrinho e a contribuição dos debatedores, Professor Candido Alberto Gomes e Professor Jorge Ferreira da Silva, assim como a presença e a participação dos técnicos do MEC e de outros órgãos, convictos de que este debate representa uma colaboração valiosa para o encaminhamento das soluções educacionais que o momento exige. Muito obrigado a todos.

Subsídios ao pensamento e à ação com vista a uma nova política para os cursos de formação de professores a nível de 2º grau

Pesquisadores: Maria Helena da Silva Paes Faria (coordenadora), Fátima Cunha Ferreira Pinto, Tarcila Oliveira Aguiar e Dilza Gozende Crespo
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)
Fonte financiadora: INEP/MEC

Elementos introdutórios

Partindo-se da crise do Curso Normal e da preocupação que os educadores em geral, e a Universidade em especial, devem ter em revitalizar tal curso, procurar-se-á analisar aspectos do processo de qualificação ao magistério das primeiras séries do 1º grau, principalmente em escolas públicas, do tipo dos Institutos de Educação.

Inicialmente, propõem-se às pesquisadoras estudar as propostas formais e confrontá-las com a prática pedagógica. Em seguida, será analisada a relação entre teoria e prática e a forma de conteúdo, observando o planejamento curricular e os programas das disciplinas de formação especial, ou seja: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado. Optou-se por essas disciplinas por considerar que estejam mais especificamente ligadas à ação pedagógica do professor, como também das pesquisadoras.

Algumas questões serão norteadoras das preocupações fundamentais das pesquisadoras:

– Que efeitos (especialmente quanto à relação entre teoria e prática e forma e conteúdo) teve a Lei nº 5.692/71 sobre o Curso Normal, transformando-o em uma habilitação de 2º grau, equivalente às demais, sem feições próprias?

- Que elementos da prática pedagógica dos cursos de formação de professores, de acordo com suas condições reais, podem contribuir para a melhoria do ensino de 1º grau?
- Que procedimentos podem estabelecer, no Curso Normal, uma relação concreta entre teoria e prática e entre forma e conteúdo, quanto ao plano curricular e, particularmente, quanto aos programas de formação especial?
- Que política, dirigida ao interesse coletivo, pode apoiar ligações reais e necessárias entre estrutura e funcionamento do ensino, entre organização curricular e conteúdos programáticos, entre métodos didáticos e formas de avaliação, articulando todos esses elementos à formação do professor que a sociedade democrática pressupõe?

A história do Instituto de Educação Ismael Coutinho, em Niterói, RJ, é parte da história da formação de professores primários no Brasil. Nela se configuram os problemas, especialmente quando à pouca consideração a questões essenciais dos cursos de formação do educador, como as relações teoria-prática, forma e conteúdo no cotidiano escolar, que alcançaram a própria dimensão do papel social e histórico do magistério.

Nessa linha de argumentação, foram as pesquisadoras buscar no Instituto de Educação Isaias Alves, em Salvador, BA, e no

Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba, PR, subsídios para fortalecer sua temática inicial. Partiam do princípio de que os "Institutos de Educação" foram criados como escolas privilegiadas de formação do professor e que a escolha de três pólos de interesse enriqueceriam a pesquisa por retratarem realidades diversificadas e poderiam validar, ainda que de forma acanhada, a formação do professor primário no Brasil.

Esta pesquisa está se desenvolvendo na linha qualitativa, sendo um estudo de caso em cada Instituto de Educação (Niterói, Salvador e Curitiba) que permita a compreensão e discussão da realidade e de alternativas para o Curso Normal nos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Bahia.

Os dados essenciais da pesquisa estão sendo coletados através de instrumentos como: Ficha de Observação da Prática Pedagógica em Sala de Aula, Ficha de Observação de Reunião de Professores, Ficha de Observação de Conselho de Classe, Ficha de Observação da Escola, Roteiro de Entrevista com os dirigentes, Roteiro de Entrevista com professores e Roteiro de Entrevista com alunos.

Pretende-se que seja possível realizar-se uma triangulação dos dados entrevistando um professor, observando sua prática pedagógica em sala de aula e entrevistando alunos da turma observada. Estes dados serão também checados com a entrevista dos dirigentes, os fatos observados nos conselhos de classe, reunião de professores e na prática informal das atividades da escola como um todo.

Para a análise dos dados será usada preferencialmente a metodologia de análise de conteúdo, elaborando-se um sistema de categorias de acordo com a proposta dialética do trabalho. Pretende-se estabelecer, definitivamente, as categorias após toda a coleta dos dados. A princípio, acreditamos que dentre elas devem estar incluídas:

– a relação teoria-prática

- a relação forma-conteúdo
- a relação entre o formal e o real
- a qualidade do ensino

Para facilitar a análise, construiu-se, para uso experimental, uma pré-matriz de análise em relação às observações:

Os resultados serão discutidos com os alunos e professores dos diferentes institutos de educação, configurando um processo de intervenção na solução dos problemas e procura de novas alternativas.

Resultados

Os resultados que temos são parciais, em virtude da pesquisa estar em andamento e na fase de análise dos dados, propriamente dita.

Estes resultados referem-se à fase exploratória, onde foram estabelecidos os contatos iniciais com os institutos de educação, objetos da pesquisa, localizados os informantes e as fontes de dados necessários ao estudo.

Como resultado desta fase, chegou-se a uma caracterização das escolas que foi construída a partir de visitas dos pesquisadores e auxiliares de pesquisa às diferentes escolas, onde foram feitas entrevistas preliminares.

1. Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA), Salvador/BA

Escola fundada em 1836, de grande porte, abrigando em 1987 mais de 10.000 alunos, sendo quase 5.000 no Curso de Formação de Professores. Apresenta uma estrutura física precária, podendo-se destacar as seguintes necessidades:

- entrosamento entre os vários graus e segmentos de ensino;
- promoção da educação integral dos estudantes, atendendo aos vários aspectos de sua personalidade;
- maior relacionamento com a comunidade

- e valorização do papel das lideranças comunitárias;
- valorização do magistério, através de:
 - realização de concurso público para ingresso, uma vez que desde 1982 os professores são contratados por indicação;
 - melhores salários, pois os atuais são dos mais baixos do Brasil;
 - implantação de um plano de carreira, corrigindo a situação hodierna de "contratados" e "recibados";
 - melhor qualificação profissional (reciclagem, treinamento, etc.).
- melhoria qualitativa do curso para atender uma clientela proveniente de um bairro que se proletarizou, sendo o Curso de Formação de Professores a última opção dos alunos.

A atual direção geral do Instituto Central de Educação Isafas Alves, elaborou um projeto de trabalho para definição do Plano Global da Escola, representando um fazer pedagógico da maior importância no sentido em que procura estimular, dentro do espaço educacional, qualidades embasadas em métodos democráticos visando sobretudo a conscientização e a livre criação de educadores e educandos.

2. Instituto de Educação do Paraná, Curitiba/PR

Surgiu em 1876, sendo considerado de médio porte, uma vez que acolheu em 1987 mais de 2.000 alunos, sendo quase 1.000 na habilitação de magistério.

Dos aspectos observados, destacou-se sobremaneira a questão curricular. O plano curricular da escola está defasado. Assim, foi elaborada uma nova proposta que, entre outras modificações, dilata a duração do curso para quatro anos e acrescenta algumas disciplinas. Apresentada à Secretaria de Educação do Estado (SEED), tal proposta foi, porém, a princípio, indeferida em face da polêmica questão curricular do curso embutida no projeto "Magistério em nova

dimensão", da SEED. A proposta curricular deste projeto caracterizou-se pela filosofia reconstrutivista, propondo a formação do aluno como agente de mudanças, transformador da sociedade. As escolas que oferecem Curso de Magistério no Estado do Paraná foram agrupadas em Pólos. As sugestões de alguns pólos não foram aceitas pela SEED, não tendo a proposta final representado avanço considerável e frustrado expectativas.

Paralelamente, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) realizava estudos preliminares para definição de novas diretrizes para a Habilitação Magistério, propondo um curso desenvolvido em quatro anos, com características mais avançadas; porém, diante de posições divergentes entre a SEED e o CEE, esses estudos foram interrompidos e vetada, em 1986, a proposta da SEED. Quando tal veto aconteceu a proposta já havia sido implantada em todo o Estado.

Configurou-se, então, uma situação especial, quando o CEE viu-se compelido a aprovar, em regime de urgência, uma proposta conciliatória, o que gerou, nas escolas que oferecem o curso, a seguinte situação: a terceira série, que ingressou em 1985, segue o plano curricular até então vigente, objeto de muitas críticas; as turmas que ingressaram em 1986 seguem a proposta implantada pela SEED, fruto do projeto "Magistério em nova dimensão"; por fim, os alunos que iniciaram o curso em 1987 seguem a proposta conciliatória do CEE.

O Instituto de Educação do Paraná contesta a proposta da SEED e está aguardando possível aprovação de sua proposta em decorrência das mudanças políticas ocorridas.

3. Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho (IEPIC), Niterói/RJ

A caracterização desta escola tornou-se bastante difícil devido a um prolongado

período de greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro e a época de eleição para a Direção Geral.

O IEPIC surge como a primeira Escola Normal do País (1835) e é considerado uma escola de grande porte, tendo sob sua responsabilidade quase 4.000 alunos, sendo quase mil do curso de Magistério.

Nos últimos anos, este Instituto tem sofrido um índice de evasão de 6 a 10% e uma repetência de aproximadamente 50% na passagem do 1º para o 2º ano da Habilitação Magistério, o que vem demonstrar a necessidade de uma análise mais criteriosa do seu currículo, bem como de sua clientela e prática pedagógica.

Em final de outubro de 1987, houve a polarização da escola em torno da discussão de um documento-proposta da Secretaria de Estado de Educação que sugere alterações substanciais nos Cursos de Formação de Professores, estando em fase de consolidação das sugestões apresentadas.

Limitações

As próprias limitações do tipo de pesquisa escolhida fizeram com que nos detivéssemos em apenas três Estados de re-

giões diferentes. Uma das maiores dificuldades do estudo decorre da defasagem entre o financiamento do projeto e os gastos reais, uma vez que o mesmo foi planejado em 1986, em plena vigência do Plano Cruzado I, havendo, após fevereiro de 1987, uma vertiginosa subida de todos os preços e conseqüente impossibilidade de desenvolver-se a pesquisa como se esperava, uma vez que o número de viagens a Curitiba e a Salvador teve que ser reduzida ao mínimo indispensável.

No que se refere, mais especificamente, aos participantes, tivemos que restringir o número de institutos de educação para um por Estado, principalmente porque a maior parte da coleta de dados está sendo feita pelas mestrandas que atuam em Curitiba e Salvador, sob a orientação e supervisão dos pesquisadores que terão uma ação mais intensa no Instituto de Educação de Niterói.

Não se pretende fazer generalizações. Estas são naturalísticas como é próprio do método de estudo de caso. Procurar-se-á descobrir dados convergentes ou divergentes, no sentido de propor políticas de ação.

A seletividade escolar em suas relações com o modo de produção capitalista — um estudo das relações sociais no interior da escola a partir da avaliação

Pesquisadores: Urbano de Almeida (coordenador), Célia Schmidt de Almeida, Julieta Divina C. Teixeira Sá e Nilza Oliveira Teixeira

Instituição: Centro de Letras e Ciências Humanas da UEMT

Fonte financiadora: INEP/MEC

Problema, amostragem e metodologia

A questão básica do presente estudo é a relação entre seletividade escolar e seletivi-

dade no modo de produção capitalista, a partir da avaliação escolar.

Elegeu-se, como ponto de partida, a avaliação escolar por ser ela um momento

"aparentemente" decisivo na trajetória escolar do aluno. A avaliação, no entanto, é considerada não como determinante causal da seletividade escolar, mas como expressão dela em sua relação com o próprio modo de produção. A apreensão dessa relação encaminha o atendimento de que o fenômeno da seletividade escolar, enquanto fator que concorre para o processo de manutenção das relações sociais, se processa no movimento social real. Assim, a seletividade escolar não está sendo analisada, prioritariamente, em sua relação com os componentes internos do processo de ensino. A avaliação possui, antes de tudo, uma dimensão sócio-política, na medida em que também ela é referida à totalidade social. O que fundamentalmente se problematiza não são, pois, as formas técnico-pedagógicas de realizar a avaliação, mas o seu sentido político e técnico no processo das relações sociais de produção.

A partir da análise dessa dimensão técnica e política da avaliação, procura-se aprofundar o estudo da determinação seletiva das relações sociais de produção enquanto relacionadas com os elementos básicos do processo educativo: estrutura de poder e relações de trabalho na escola, ritual pedagógico e material didático – conteúdos, métodos e valores –, mediando contraditoriamente interesses de classe.

A mediação e a contradição são assumidas, neste estudo, como categorias centrais de análise, que têm sua expressão na totalidade social. Através delas procura-se compreender a forma histórica como as relações sociais articulam, no interior da escola, o discurso e a ação pedagógica com a totalidade social.

A pesquisa se desenvolve em duas escolas da rede municipal de ensino de Cuiabá, que atendem a 150 e 1.350 alunos, respectivamente. Ambas situam-se em bairros periféricos da capital com características estruturais semelhantes, tendo, porém, aspectos conjunturais peculiares, como

questões fundiárias, nível organizacional da população e valores culturais, entre outros.

A natureza e as características do trabalho pressupunham um delineamento metodológico que permitisse conhecer e aprender a forma de organização dessas duas escolas em sua relação com o movimento social mais amplo e a interação das múltiplas determinações nela presentes. Assim, uma metodologia de pesquisa participante possibilitaria identificar melhor o sentido da prática educativa, partindo do movimento próprio da escola. Por isso, certa convivência entre os agentes da pesquisa e os profissionais da escola constituiu-se no encaminhamento metodológico básico, nesta fase da pesquisa. Essa convivência consistiu em sucessivas visitas às escolas para ouvir, ver e observar o cotidiano da ação escolar, conversar com a equipe da administração e com os professores, o que viabilizou o afloramento de um "universo de preocupações" presentes na escola.

A análise preliminar desse quadro de informações levou ao desvelamento de questões consideradas essenciais no processo da avaliação, em seu sentido político e técnico no contexto das relações sociais, oferecendo subsídios que encaminharam as hipóteses de trabalho da segunda fase da pesquisa.

Resultados preliminares

O projeto de pesquisa pressunha que a avaliação do ensino constituísse um mecanismo eficaz de seleção escolar. No entanto, os dados preliminares analisados indicam que a organização escolar, no seu conjunto, é tão eficaz no processo da seletividade que dispensaria mecanismos mais específicos para tal.

A "apuração do rendimento" ou "o processo classificatório com vistas à promoção ou retenção" é determinado por toda uma dinâmica de ensino que resulta da interme-

dição de diferentes elementos, como percepção que o professor tem de seus alunos, encaminhamentos do ensino pelo conteúdo e pelas formas de trabalho, relacionamento entre os profissionais envolvidos no ensino, disponibilidade de tempo e de material para o ensino, interação com a comunidade – elementos que, por sua vez, assumem características peculiares em cada unidade escolar. Para a diferenciação dessa dinâmica organizacional em cada uma das escolas estudadas, poderão estar concorrendo, entre outros fatores, as dimensões físicas de ambas e a forma de interação com a comunidade do bairro, que criam mediações e complexidades diferentes.

A análise de conjuntura de ambas as escolas evidenciam que, embora a interação com o bairro, a consciência política e o preparo dos profissionais da escola possam constituir-se em fatores favoráveis para uma reorientação política e técnica do trabalho escolar, contudo, esses determinantes interagem com outros de ordem conjuntural e estrutural que resultam de política de ação definida em outras instâncias de poder.

Percebe-se, na realidade concreta das duas escolas, as conseqüências das injunções políticas e da falta de clareza, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), nos encaminhamentos de ação a nível concreto de cada escola. Esse quadro se compõe com o atual momento político brasileiro, em que o discurso governamental se auto-define na direção do social, mas as ações sócio-políticas e econômicas não só carregam as contradições inscritas nas relações sociais de produção como são provocadoras de sua agudização.

As mudanças na educação, como em outros setores sociais, são apenas ensaiadas. Também as medidas educacionais que, pelo discurso, têm como alvo a classe trabalhadora, carregam as contradições postas no movimento social e revelam-se agudizadas dessas contradições. Os avanços, em

termos de descentralização do poder na educação – deixar que a escola decida seu encaminhamento de ensino, responsabilizá-la pela condução de todo o processo, inclusive da sua manutenção material –, estão relacionados a tomadas de decisão fundamentais centralizadoras, não apenas da parte da SMEC, como também de outras instâncias de decisão governamental com quem interage. Essas tomadas de decisão incluem a existência material das escolas, lotação de professores, questão salarial, precariedade dos meios de transporte coletivo, destinação de verbas para a escola.

Uma análise apenas fenomênica das escolas estudadas poderia levar à conclusão de que seu poder de decisão e sua autonomia seriam reais. De fato, não há controle sobre o conteúdo ministrado e nem sobre a ação da escola no seu conjunto. Contudo, contraditoriamente, nessa delegação de poder e autonomia, via política de descentralização, se manifesta um controle efetivo sobre o conjunto do seu sistema de ensino, porquanto as decisões sobre as condições de trabalho e a existência física e material das escolas limitam efetivamente a sua ação.

A estrutura de poder, nas escolas estudadas, parece, portanto, ser uma das categorias mais abrangentes, e, ao mesmo tempo, de maior poder revelador dos limites na ação educativa da escola. No entanto, em sua objetivação, pode polarizar diferentes interesses de classe. Essa estrutura, em sua essência enraizada nas relações sociais de produção, ultrapassa todos os elementos componentes da escola – as relações de trabalho, a política ou o projeto educativo da escola, o material didático e, fundamentalmente, o ritual pedagógico, caso por ele se entenda toda a dinâmica de organização e desenvolvimento do processo de ensino. Assim, a hipótese de trabalho, no prosseguimento da pesquisa nas duas escolas, se encaminha na direção do desvendamento da relação entre a estrutura de poder e os ou-

tros elementos no processo educativo, objetivando a compreensão das determinações mútuas das diferentes injunções políticas

(externas e internas) no interior da escola e como incidem sobre a seletividade escolar.

Da Faculdade Nacional de Filosofia à Faculdade de Educação: resgate de uma história

Pesquisadores: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (coordenadora), Lúcia Maria Siano, Maria Eloisa Guimarães, João Eudes R. Pinheiro, Bárbara Gil Guedes e Ana Lúcia Fernandes

Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ

Fonte financiadora: CNPq

A pesquisa tem por objetivo investigar como foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil em 1939 e seus desdobramentos, até chegar à Faculdade de Educação, em 1968.

Não se trata de uma história factual, ou de um levantamento detalhado dos aspectos histórico-legais referentes a essa instituição. O intento é aprofundar o conhecimento dos aspectos macroestruturais da sociedade brasileira e dos fenômenos políticos e ideológicos que contribuíram para o surgimento dessa Faculdade no Estado Novo, e seus posteriores desdobramentos. No decorrer do trabalho de investigação, procurar-se-á pensar essa instituição, entender os caminhos e descaminhos por ela vividos durante quase três décadas. Não se quer apenas chegar à apropriação de certos dados a respeito do FNFfi; não é simplesmente fazer um discurso sobre. Mais do que isso, é tentar penetrar no discurso da Faculdade Nacional nesse período, deixando que ela fale por si, através de sua produção, de seus projetos de cursos, suas crises, seus antigos professores, alunos e funcionários.

Dois razões desencadearam essa pesquisa. A primeira consiste na preparação de subsídios para um seminário comemorativo

do cinquentenário da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1989. Deve-se reconhecer que, apesar de seu envelhecimento e mesmo desaparecimento precoce, ela teve um papel marcante na história do ensino superior brasileiro, a partir do Estado Novo, pois foi instituída como padrão para outras unidades congêneres. Apesar das marcas do autoritarismo e influência das velhas estruturas, a FNFfi muito contribuiu para que a pesquisa e o ensino se tornasse uma realidade nas áreas básicas do conhecimento. A comemoração do cinquentenário da sua fundação apresenta-se, portanto, como ocasião propícia para se analisar os caminhos e descaminhos dessa instituição. A segunda razão diz respeito à escassez de estudos referentes à Faculdade Nacional de Filosofia e à inexistência de pesquisas destinadas a resgatar sua memória.

O recorte que se fez no tempo (1939 a 1968) justifica-se porque foi em 1939, através do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril daquele ano, que a FNFfi foi criada. Instalada em pleno Estado Novo, essa unidade encontrou em sua trajetória grandes barreiras e dificuldades, muitas delas insuperáveis, chegando às vezes a comprometer sua finalidade. Em 1968, a FNFfi foi rees-

truturada, a partir das determinações contidas no Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais, no Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que estabeleceu normas complementares ao decreto anterior, e na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Desmembrou-se então em diferentes institutos dedicados à pesquisa e ao ensino – nas várias áreas do saber – e na Faculdade de Educação.

As questões de método, por sua especificidade, têm sempre um lugar central. Em se tratando de uma pesquisa histórica, no caso, aplicada à educação, o método deve ter como desafio extrair de uma determinada época do curso da história o porquê dessa instituição, bem como ajudar a apreender quais as diferentes forças e pessoas que contribuíram para a criação e implantação da FNFfi em determinado momento histórico.

Para atingir o objetivo proposto, esta investigação está sendo desenvolvida em quatro etapas:

Na primeira (janeiro a agosto/87), fez-se o levantamento da documentação referente ao tema em estudo, optando-se, num primeiro momento, por trabalhar com periódicos de educação ou de áreas afins. Selecionaram-se 11 diferentes revistas especializadas de onde foram escolhidos 302 textos, agrupados por temas e subtemas. Tentou-se, também, fazer uma incursão sobre algumas questões teórico-metodoló-

gicas. Entre elas, privilegiou-se a questão do método e a construção do conhecimento. Esses estudos estão sendo retomados e serão aprofundados durante todo o desenvolvimento do projeto.

Na segunda etapa, iniciada em setembro/87 e prevista até janeiro/88, será feita a leitura e análise da documentação a respeito da FNFfi ou por ela produzida. Tem-se trabalhado sobretudo com o arquivo Nacional de Filosofia, em processo de organização, e com os arquivos da época do Ministro Gustavo Capanema, de Lourenço Filho e Anísio Teixeira – estes últimos ex-professores da FNFfi –, que se encontram no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV). Nesta etapa, iniciar-se-ão as entrevistas com pessoas que tiveram alguma participação efetiva nessa instituição.

Na terceira (fevereiro a julho/88), as entrevistas serão completadas e procurar-se-á aprofundar as principais questões teóricas levantadas a partir da leitura dos textos, dos documentos e das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Trabalhar-se-á, também, na explicitação dos conceitos que constituirão o referencial teórico-metodológico.

Na quarta e última etapa (agosto a dezembro/88), retomar-se-ão os pontos significativos das três primeiras, com vista a uma síntese final sobre como se concretizou historicamente a Faculdade Nacional de Filosofia, dentro do sistema de ensino superior no País, em face das necessidades da sociedade brasileira.

A experiência na escola e na família: coerência ou contradição?

Pesquisadores: Vera Regina Pires Moraes (coordenadora) e Margot Bertoluci Ott
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Fonte financiadora: INEP/MEC

Através dessa pesquisa, busca-se “estabelecer as possíveis relações de semelhança e contradição que existem entre o que a criança faz na escola e em casa” envolvendo observação participante de crianças de 4ª série do 1º grau, de classes dirigidas e dirigidas, em suas casas e escolas, e o correspondente registro descritivo.

A tarefa “coleta de dados” constituiu o eixo central desta etapa do desenvolvimento do projeto de pesquisa, envolvendo, entre coordenadores do projeto, alunos de graduação e pós-graduação, cinco pesquisadores.

O propósito presente na atividade desses pesquisadores foi, como reitera o objetivo do projeto, estudar o tipo de atividade que as crianças desenvolvem na escola e em casa; para tanto, os pesquisadores, após contato com as escolas envolvidas no projeto – contato este pormenorizado no primeiro relatório remetido ao INEP –, passaram a frequentar a sala de aula e a casa das crianças selecionadas, permanecendo em sua companhia, por, pelo menos, uma hora em cada encontro.

A seleção das escolas foi feita segundo os seguintes critérios: o nível sócio-econômico da população atendida – a classe social – e a receptividade em relação ao projeto. Deste modo, três escolas envolveram-se no projeto: uma que atende a crianças de classe dirigente e duas que atendem a crianças de classe dirigida.

A relação estabelecida com as crianças e

suas famílias foi mediada pelas escolas, o que garantiu tanto a participação das escolas na execução desta etapa do projeto, como a anuência, por parte das famílias, em relação à participação na modalidade de prestação de informações e recepção em suas casas.

Assim, oito crianças foram observadas, totalizando 31 observações feitas. Destas crianças, quatro pertenciam à classe dirigente e outras quatro à classe dirigida.

A observação obedeceu aos princípios da pesquisa participante, uma vez que tanto a dimensão coletiva de construção do conhecimento sobre a realidade da escola e da família foi buscada, quanto o objetivo de tornar o projeto um processo educativo visando à transformação.

As observações foram registradas da forma a mais completa possível. Foram redigidas todas as conversas encetadas com a criança, sua família e os elementos da escola, bem como todos os fatos presenciados, gerando o material que atualmente está sendo analisado.

As informações estão sendo exploradas tendo como referência a teoria da estrutura de Guilford, analisando-as em relação ao conteúdo das operações e seus respectivos produtos mentais.

Além disso, o estudo inclui uma análise das dimensões ideológicas presentes nas situações e mensagens registradas, da vida, da escola e da família.

O material que está sendo analisado

permite inferir a dificuldade da escola em rever-se, em analisar sua ação, e a inexistência de reflexão anterior sobre a congruência ou não da dupla experiência da criança na escola e na família.

Está se evidenciando, também, a desconsideração dos valores dos diferentes grupos culturais e os diferentes tipos de interação social estabelecida na sala de aula. Isto foi facilmente identificado na prática pedagógica destinada às classes dirigidas, em que o processo ensino-aprendizagem repousa sobre dois aspectos fundamentais: o controle do comportamento, tanto na forma de manejo quanto na forma de desprestígio, e a impessoalidade do conteúdo pedagógico, que apela com muita insistência para a memorização, desenvolvendo-se numa perspectiva de ensino fragmentado.

Outra constatação verificada na investigação refere-se ao fato de os pais e as crianças, especialmente as de classe dirigi-

da, não mencionarem reflexão anterior sobre a experiência vivenciada na escola e no lar, quanto à sua semelhança ou dessemelhança, embora, no ato da discussão, emitissem considerações bastante realistas sobre esta dupla experiência. Uma hipótese formulada é a de que o projeto representa uma espécie de "brecha" para os pais da classe dirigida, na reflexão sobre o papel da escola na vida de seus filhos, ascendendo ao nível do questionamento. Aliás, este é outro fato que chama a atenção: a escola não é alvo de questionamento por parte destes pais, e os problemas porventura apresentados por seus filhos não são atribuídos a possível inadequação desta escola a sua realidade, e sim, na melhor das hipóteses, o contrário, ou seja, é a sua realidade a inadequada à escola. Assim, confirma-se a perspectiva ideológica de que a realidade deve servir à escola e não a escola à realidade.

FARIAS, Victor. *Heidegger et le nazisme*. Lagrasse, Verdier, 1987. 336p.

Era de se pensar que a questão da militância nazista de Heidegger estivesse mais do que suficientemente conhecida e analisada. Pela simples realidade biográfica dos fatos e pelos estudos de O. Poeggeler e H. Ott, na Alemanha, e de F. Fédier e Ph. Lacoue-Labarthe, na França, o sentido, os efeitos e o alcance do engajamento político-partidário de Heidegger no partido nacional-socialista, de sua ruptura ideológica com a linha predominante do nazismo, a partir de fins de 1934, e de seus distanciamento com respeito ao paroxismo do que se veio a chamar de "grande erro histórico alemão" até 1945, estão esclarecidos à sociedade.

Por que, repentinamente, o livro do escrito chileno Victor Farias, intitulado *Heidegger et le nazisme*, relança – praticamente só na França – um debate em princípio adequadamente concluso? Pode-se dizer, preliminarmente, que a expectativa social difundida – de que o intelectual deva engajar-se, comprometer-se politicamente – importa em risco. Esses riscos são, dependendo do respectivo contexto político, de dois tipos: o primeiro é o de golpes que instalem ditaduras e tiranias; o segundo é o de que, nas democracias parlamentares representativas, certos engajamentos políticos sejam vitoriosos ou derrotados, ao sabor dos resultados eleitorais. Decerto, quando se está no pressuposto deste segundo contexto, qualquer engajamento político não pode ser *a priori* condenado. Quando se está no primeiro caso (como foi o do nazismo posterior aos golpes de 1934), pode-se julgar *a posteriori* o grau de culpabilidade dos engajamentos de tal ou qual pessoa. Heidegger foi reconhecido culpado pelo comando militar francês de ocupação, após a vitória aliada de 1945, e punido na pro-

porção julgada correta pelas autoridades militares. Esta punição (proibição de ensinar, mesmo a título privado) foi mesmo mais forte do que consideravam necessário seus próprios pares da Universidade de Friburgo, que foram testemunhas diretas da ação política de Heidegger entre 1933 e 1945.

Que livro é este, o de Farias, para provocar tal marola publicitária, quando os contemporâneos críticos, como Sartre, por exemplo, discípulo maior e mais célebre de Heidegger, certamente conhecedores do passado do mestre, assumiram atitude serena e isenta?

O livro de Farias é um libelo inquisitorial, carregado de coloração censória e de estilo delatatório. Não se pode classificá-lo como livro de filosofia, pois suas curtíssimas referências a questões filosóficas são ou demasiado superficiais ou tão flagrantemente descabidas que se pode perguntar, como o faz J. Derrida, se o autor já teria lido Heidegger mais do que durante uma hora. Tampouco é possível classificá-lo como livro de história, uma vez que suas restrições metodológicas são amplas – tanto quanto as fontes, como quanto à dependência de literatura secundária – e que seu estilo é panfletário. Não teriam faltado ao autor, pelo levantamento de material efetuado, elementos para escrever uma biografia de Heidegger.

No entanto, desde as primeiras páginas, tem-se a avassaladora impressão de que o autor quer demonstrar que Heidegger estava comprometido com o nazismo e com os crimes deste, em sua forma acabada, desde o berço. Nada mais comprometedor para qualquer esperança de objetividade por parte de V. Farias e mesmo para se crer em sua boa fé. As vozes mais autorizadas do mundo filosófico e histórico levantam-se,

com observações extremamente críticas e até indignadas, contra a obra de Farias. Assim, entre outras, as manifestações de Pierre Aubenque, Henri Crétella, Michel Deguy, François Fédiér, Gérard Granel, Stéphane Moses e Alain Renault (no nº 48, de janeiro-fevereiro de 1988, da revista francesa **Le Débat**) ou o longo comentário de Klaus Bernath (nos nºs 24 e 30, de 30-31.1 e 6-7.2 de 1988, da **Sueddeutsche Zeitung**) são de repúdio ao tom e ao escopo do livro **Heidegger et le Nazisme**.

Com efeito, Farias vê, em todo e qualquer ato de Heidegger, desde seus primeiros escritos, correlação com o nazismo terminal. Mais grave, o autor formula vários juízos muito mais abrangentes do que a relação estrita a Heidegger: afirma, por exemplo, a articulação entre anticlericalismo e fascismo (p.31) ou entre o movimento estudantil e o nazismo (p.69). Mesmo se, em casos históricos precisos, se pudesse demonstrar a cumplicidade de tal ou qual segmento na instauração da hegemonia de uma facção dentro de um partido (como nos conflitos Röhm/Strasser-Hitler, Molotov-Stalin, ou Trotski-Lênin), não se pode afirmar - sob pena de cometer-se elementar erro, pelo menos metodológico - que o movimento estudantil esteja predestinado ao fascismo ou ao nacional-socialismo.

Não são estes, contudo, os únicos exageros (para usarmos um eufemismo) de Farias. O livro se inicia e conclui com um personagem da retórica eclesiástica e cortesã da Áustria seiscentista: o monge agostiniano Abraham a Sancta Clara. Este pregador, que viveu trezentos anos antes de Heidegger, tem em comum com o filósofo o mero fato de terem nascido na mesma cidade: Messkirch. Heidegger trata do pensamento desta figura simbólica, presente no século XX apenas em manuais de literatura e no simbolismo de alcance estritamente local, em duas ocasiões: num texto tipicamente estudantil, de início de carreira, aos

vinte e um anos de idade; e, aos setenta e cinco anos (em 1964), por ocasião da festividade em Messkirch. O caráter fortuito dessas manifestações de Heidegger é transformado por Farias numa espécie de conjuração multissecular, em que o prefeito de Viena de então, Heidegger e Hitler estivessem identificados em todos os pontos. Com razão, indaga-se P. Aubenque acerca do simplismo e da patente má-fé de Farias, que levam o eminente especialista em filosofia clássica, editor e analista do pensamento heideggeriano a classificar Heidegger et le Nazisme como um conjunto que resulta numa impostura. Várias falsidades que estão presente na obra, não podem ser explicadas apenas por equívocos de tradução (desconhece-se o original em espanhol): em algumas passagens há erros grosseiros (p.82: **Bremer Nachrichten**, jornal de Bremen, cujo título é traduzido por "noites de Bremen") e, em outras, frases de sentido confuso (p.272: onde não se entende o que H. Himmler teria a ver com a publicação do texto altamente especializado, "A doutrina platônica da verdade" num anuário organizado pelo professor E. Grassi, longos anos docente em Munique).

Mesmo quando se revela que Heidegger pagou até o final sua cotização ao partido, tem-se a impressão de que se "descobre a pólvora". Amplamente conhecida a filiação partidária do pensador, é também plenamente conhecido que Heidegger cessou toda militância a partir de 1934, embora tenha levado ainda um ano para constatar que a relação de forças dentro do NSDAP impedia de vez qualquer veiledade de influenciar decisões e objetivos. Ademais, quanto se sabia, Heidegger, exceção feita á conferência de Roma (1936), nunca integrou delegação alemã no estrangeiro. Ao contrário, diversamente de outros a que não se fazem críticas, Heidegger jamais aceitou "representar o pensamento alemão" no mundo. Pode-se dizer, sem dúvida, que Heidegger não se distanciou das "Ausschreitungen"

nazistas até 1945 e que, por conseguinte, não se transformou num antinazista. Nisto dê-se razão a Victor Farias. Mas, justamente neste ponto, Farias nada traz de novo. Heidegger só entrou no partido em maio de 1933 (o que lhe valeu ríspidas acusações de oportunismo) e os conflitos com outros, dentro do NSDAP, eclodiram menos de um ano depois. E, Krieck, em **Volk im Werden**, fevereiro de 1934, critica Heidegger:

“A tonalidade fundamental da concepção de mundo própria à doutrina de Heidegger é determinada pelos conceitos de cuidado e de angústia, que visam um e outro, ao nada. O sentido dessa filosofia é um ateísmo declarado e um nihilismo metafísico, que, sob esta forma, vem sendo representada entre nós, sobretudo por autores judeus, constituindo-se, pois, em fermento de destruição e de decomposição para o povo alemão... Quando bruscamente, no discurso da reitoria, **A Auto-afirmação da Universidade**, ouve-se um tom teórico, há uma adaptação ao ano de 1933, que está em contradição total com a atitude fundamental de **Ser e Tempo** (1927) e de **O Que é Metafísica?** (1931)” (apud G. Schneeberger, **Nachlese zu Heidegger**, Berna, 1962, p.225 e P. Aubenque, loc. cit., p.118).

Como Aubenque ressalta, a questão colocada por um desafeto político de Heidegger, já em 1934, da interdependência da filosofia de “um dos maiores pensadores de todos os tempos” (Chr. Jambert, no prefácio ao livro de Farias, p.10) e do nazismo, deve ter como resposta um sonoro **não**. **Sein und Zeit** é uma obra apolítica e, por isso mesmo, indiretamente responsável pelo desvio partidário de Heidegger, na medida em que seu valor filosófico não o impediu de aventurar-se por tais sendas.

A adesão inicial de Heidegger ao “movimento” não é um ato filosófico, nem decorrência da filosofia; ela é semelhante a milhões de outros casos. Neste caso espe-

cífico, como lembram H. Ott, K. Bernath e P. Aubenque, é a de um pequeno-burguês alemão do interior, durante longo tempo tratado de forma humilhante por causa de suas origens, que, após ter-se afirmado pela competência profissional, galga postos administrativos elevados, sem discernimento suficiente para conscientizar-se de quão pouco poder dispõe um reitor de universidade, e quer utilizar a “revolução” de 1933 para acertar determinadas contas, algumas em dimensão pessoal, outras de concepção política de e para a universidade, no contexto de uma Alemanha abalada pelos efeitos político-sociais desmoralizantes das crises sucessivas dos anos vinte e ávida de uma ressurreição, a ponto de muitos segmentos sociais (intelectuais, empresários, militares) se predisporerem ao entusiasmo por ideologias messiânicas.

Na tempestade econômica, social, cultural e política que se abatera sobre os alemães, todo pensamento de qualidade que se levantasse estaria exposto às intempéries. Como bem disse K. Bernath, “quem pensa em alto nível, erra em alto nível” – que poderíamos reler, prosaicamente, como: quanto maior o coqueiro, maior o tombo. O livro de Farias, mesmo se repisa coisas sabidas, não chega (nem pretende chegar) aos pés da filosofia de Heidegger. Historicamente fraco – em inúmeras passagens (p. 77, 78, 144, 178, 237, 247, 284, 285, 290, ...) são feitas ressalvas quanto ao acesso e à avaliação de fontes –, não é por seu influxo que se poderá demolir o edifício do pensamento filosófico heideggeriano, nem se pode alegar que o dogmatismo ou a cegueira dos heideggerianos (como relembra A. Renault) os façam passar por cima das evidências históricas: primeiro, porque os adeptos e/ou estudiosos de Heidegger não as negam; segundo, porque o alcance da filosofia de Heidegger (inclusive para os que não a assumem em sua integralidade, como eu) passam além desta crise. Para concluir, creio que dois testemunhos são importantes

para que o leitor possa tomar uma posição: o de P. Aubenque e o de F. Fédier. Depõe Aubenque:

“Conheci Heidegger em 1948, durante sua travessia do deserto. Suspenso pelas autoridades francesas de ocupação, proibido de ensinar na universidade, só recebia poucos visitantes, sobretudo franceses, na semiclandestinidadade de sua casa de Zachringen. Durante este tempo, contudo, na universidade, quando Max Mueller, pessoalmente vítima do nazismo, pronunciava o nome de Heidegger em suas aulas, quase como se desculpando por ensinar em seu lugar, a cada vez ouvia-se o bater dos nós dos dedos nas carteiras (característico aplauso estudantil nas salas de aula alemãs), manifestação de simpatia pelo homem então humilhado, de reconhecimento pelo pensador, e também de impaciência quanto aos militares que exerciam o que todos consideravam uma censura intolerável. Os poucos franceses que lá se encontravam não ficavam para trás em tais manifestações. Todos nós sabíamos, porém, que Heidegger fora nazista: por que outra razão teria ele sido suspenso? Não custava grande esforço para perceber os ecos ainda recentes do famoso reitorado. Teria sido a inconsciência da juventude que nos tornava, então, indiferente a esse ponto? Não o creio. Através do extraordinário público de veteranos, de mutilados, de expulsos, de sobrevivente de não se sabe quantos massacres, que freqüentavam então as salas de aula, era uma visão global e direta da Alemanha que nos impedia de transformar Heidegger em um caso particular e, em qualquer sentido que fosse, exemplar. Heidegger era um pensador da Alemanha: o problema que nos punha era o mesmo que nos punham

os alemães, simpáticos na maioria e, contudo, tão coletivamente comprometidos, com que entrávamos em contacto, para mais tarde deixando a questão de saber porque o pensador de tal envergadura não conseguira escapar ao erro coletivo.

“Penso, hoje, que a filosofia não imuniza contra erros de julgamento. Mas ela permite, na seqüência, dar-se conta deles e tirar as lições. Após o fracasso de sua aventura impossível em Siracusa, onde pensava poder converter-se em tirano, Platão escreveu *A República*. Da mesma forma, após o ‘fiasco do reitorado’, Heidegger, cujo ‘silêncio’ se criticou um tanto precipitadamente, refletiu publicamente sobre seu erro, embora à sua maneira, ao mesmo tempo elevada e crítica. Esta meditação teve sua influência sobre a ‘reviravolta’ que, a partir de 1935-36, permitiu-lhe passar a analítica, ainda descritiva, do *Dasein*, a uma desconstrução da história do ser, na qual o nazismo ficará, enfim, no único lugar que merece: em algum ponto ao lado do ‘fim da metafísica’, cuja ‘superação’ é, doravante, a única ‘tarefa do pensamento’.”

Por fim, e em resumo, o testemunho de Fédier: “apresentar ao público a imagem de um Heidegger mais radicalmente nazista do que ‘os filósofos oficiais do nazismo’ (como consta da contracapa do livro de *Írias*) – é esta a tese do livro, tese cujo abuso deveria ser patente a quem quer que conserve um pouco de sangue frio, tese em qualquer hipótese absurda para quem leu Heidegger atentamente e toma conhecimento do novo dossiê com espírito crítico”.

Estevão de Rezende Martins
Universidade de Brasília

FELDENS, Maria das Graças Furtado & FRANCO, Maria Estela Dal Pai., orgs. **Ensino e realidades**; análise e reflexão. Porto Alegre, UFRGS/Ed. da Universidade, 1986. 471p. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de Ensino promovido pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, set. 1985.

A obra transcreve os Anais do Seminário Internacional de Ensino (SIE), realizado em Porto Alegre de 23 a 27 de setembro de 1985. A iniciativa do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul contou com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade e com o financiamento de várias agências, nacionais e estrangeiras, ligadas ao desenvolvimento da educação e ciência.

No início do livro, a mensagem das coordenadoras dá relevo aos propósitos do evento e aos caminhos trilhados para a sua realização. A reprodução dos discursos pronunciados nas sessões de abertura e encerramento permite-nos conhecer os pontos de vista do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof. Francisco Luiz dos Santos Ferraz, do então Ministro da Educação, Senador Marco Maciel, do Senador João Calmon e do Professor Paulo Renato de Souza, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo.

Perto de mil participantes dividiram suas atenções entre as conferências, debates, mesas-redondas, sessões de comunicações e outras atividades, destacando-se a presença de intelectuais representativos de diferentes tendências da educação contemporânea entre os brasileiros e os estrangeiros especialmente convidados. As intervenções principais foram transcritas na íntegra, a maioria com revisão feita pelos autores.

O tema central do Seminário serviu de título ao livro ora publicado. O problema do ensino finalmente viu-se reconhecido em sua identidade própria, deixando de ser confundido com o da aprendizagem, não obstante a íntima relação existente entre as

duas ações, a de ensinar e a de aprender, já que a primeira tem por intenção desencadear a segunda. Não se pode deixar de reconhecer que a ocorrência de aprendizagem é a única forma de comprovação possível do êxito do ensino, mas esse mesmo fato nos impede de confundir as duas ações. Somente a clara identificação e diferenciação de uma e outra atividade poderá abrir condições para a plenitude da pesquisa e da prática nas relações ensino/aprendizagem. O assunto foi desenvolvido, conforme previsão, ao nível da análise de realidades educacionais diferenciadas e de reflexões a partir de várias perspectivas, incidindo sobre seus aspectos práticos e teóricos. A partir de uma visão contextualizada, as indagações assumiram caráter filosófico, social e político e trabalharam visões do passado, do presente e do futuro, sem esquecer a peculiaridade dos problemas da metodologia de pesquisa nessa área. Convergindo para a figura do professor como "ator" principal – aquele que exerce diretamente a ação de ensinar – o preparo dos docentes revelou-se como uma das preocupações dominantes do Seminário. As conferências e demais eventos desdobraram um material riquíssimo, dificilmente redutível às poucas linhas de uma resenha. Para que esta não se torne uma simples enumeração de títulos, procuraremos destacar, embora de modo sintético, aquela parte do livro que, por sua temática, pareceu-nos corresponder aos aspectos centrais do Seminário relatado, obrigando-nos a um percurso mais rápido pelos demais assuntos. Referimo-nos às cinco conferências, que foram transcritas na totalidade e nas quais o texto do expositor, um especialista estrangeiro convidado, foi debatido por professores universi-

tários brasileiros de alto nível. Constituem, como veremos a seguir, uma amostra representativa dos trabalhos.

O primeiro grande tema a ser discutido no SIE foi intitulado "Ensino, Ideologia e Pedagogia Crítica". A conferência foi pronunciada por Henri Giroux, que se confessa "uma voz dissidente" na teoria educacional dos Estados Unidos. Teve por tema: "Pedagogia Crítica e o Intelectual Transformativo".

O autor, discutindo os paradoxos da crise educacional americana, atribuiu boa parte das dificuldades atuais ao progressivo desprestígio dos professores, cujo papel central no ensino não tem sido reconhecido. Entendendo que sua formação tem sido reduzida, diante da tendência à "racionalidade tecnológica" que a tem marcado, denunciou uma progressiva "proletarização" do magistério, almejando a recuperação da responsabilidade do docente, como um intelectual dotado de ação transformadora. Os debatedores ressaltaram o papel do professor diante da indústria cultural (Freitag), as diferenças entre as realidades americana e brasileira (Oliven) e os problemas sócio-políticos atuais que afetam os objetivos do ensino (Libâneo). Giroux, na réplica, mostrou-se avesso a qualquer tipo de reducionismo em questões educacionais, apontando a complexidade das relações entre escola, política e cultura.

Coube a Nathan Gage, dentro da temática da "Base científica para o estudo e a compreensão do ensino", a discussão do problema: "O que Sabemos sobre a Eficácia do Ensino?". Procedeu a uma ampla indagação sobre as complexas atividades incluídas nesse conceito, declarando ser o ensino o processo central da educação, assim como distinguiu a ação de ensinar como arte e como ciência, procurando as variáveis que têm sido destacadas em experimentos recentes nesse campo. As consequências de suas colocações sobre a questão da eficiência do ensino e da formação

do professor foram salientadas nos longos debates relatados a seguir, nos quais o esforço de pesquisa brasileiro foi comparado ao americano e discutiu-se a atual oscilação, na metodologia de pesquisa, entre tendências qualitativas e quantitativas (Gatti). A pertinência dos problemas submetidos à pesquisa foi objeto de exame (Lewin), vindo à baila o próprio conceito da ciência na área de educação, o que propiciou a análise das relações entre teoria, moral e filosofia na formação do professor (Sant'Anna).

"A Problemática da Educação de Professores" teve por conferencista o Professor Donald R. Cruickslank, que examinou "Questões e Problemas de Educação de Professores em Pré-Serviço". O autor fez um levantamento do que chamou "uma agenda para o futuro", pois preocupou-se, sobretudo, em proceder a um inventário de problemas, a partir de metodologia indicada, classificando-os em dois tipos, ou seja, os que obedecem a fatores internos e aqueles que obedecem aos externos. Propôs a transição dos problemas às soluções, num esforço de ordem mundial. Nos debates, foram relacionadas as dificuldades especificamente brasileiras (Carvalho), e houve um esforço comparativo entre as questões nacionais e as americanas, discutindo-se o progressivo desprestígio dos valores éticos nesse campo (Balzan). A persistência de obstáculos na prática do estágio foi também destacada (Marques).

Outro professor americano, Michael Apple, bem conhecido por suas posições críticas, incumbiu-se do tema "O Formato Curricular e a Lógica do Controle Técnico", dentro da problemática geral de "Professores, Currículo e Ideologia". O autor denunciou as tentativas atuais do Estado e da indústria para que as escolas cooperem com os interesses econômicos capitalistas que acentuam ideologias corporativas. Criticou os "pacotes curriculares" padronizados, considerando-os responsáveis pela "descapacitação" dos professores,

posteriormente “recapitados” para a adoção da ótica da “gerência”. O resultado desse processo, segundo Apple, é a produção do tipo de aluno “possessivo”, próprio à ideologia corporativa. Os debatedores observam a incidência de problemas comuns com enfoques diferentes no Brasil, discutindo as relações entre ideologia e currículo (Saul), as “resistências” ao currículo (Luckesi) e a nova pedagogia crítica dos conteúdos (Cury). Foram apresentados alguns exemplos brasileiros de “educação para a empresa”, apontando-se a grave situação de nosso ensino técnico (Ott).

Colin Mably trouxe da Inglaterra interessante contribuição ao tema geral “Inovações e Mudanças nas Escolas”, com a palestra intitulada “Rumo ao Ano 2000: Tecnologia, Mudança, Escolas”. Abriu sua visão do futuro comentando as modificações que a tecnologia tem provocado e mencionando a aceleração das atuais transformações. As repercussões do processo sobre a condição humana e a educação foram vistas em seus aspectos controversos. O conferencista declarou que “já não temos escolha” diante da tecnologia, mas cumpre-nos enfrentar seus resultados na escola e especialmente no processo de ensino – aprendizagem. Vários problemas foram discutidos pelos comentaristas, em confronto às posições do autor. Desde aspectos da própria tecnologia, como o *software*, às questões da realidade brasileira, incluindo-se nesta o preparo de professores. Mas também questões gerais referentes ao papel mediador da tecnologia e suas relações com a educação foram levantadas (Barbosa, Medeiros e Candau).

O maior destaque atribuído às cinco conferências relacionadas permite-nos verificar a amplitude da temática que representaram. Outros assuntos compuseram, com as palestras, o amplo painel que se pretendia traçar. A atenção do leitor é atraída, por exemplo, pelos temas comparativos que permitem visão de outras reali-

dades, como no caso da Mesa-Redonda presidida por Vanilda Paiva, sobre “Tendências Contemporâneas do Ensino na América Latina”, na qual o Professor Pedro Arenas, de Buenos Aires, passou em revista os tradicionais problemas educacionais latino-americanos. Em conferências especiais, Gisèle Dessieux esboçou um panorama da política de educação nacional da França, com os aspectos polêmicos que assume atualmente, e os especialistas alemães, Herman Glaser e Jürgen Zimmer traçaram visões diferenciadas de uma “educação intercultural e comunitária” (o primeiro) e das necessidades do Terceiro Mundo quanto às “escolas para os pobres” (o segundo). Não podemos deixar de consignar que toda a parte final do livro, ocupando perto de 30% de seu espaço, foi reservada à transcrição de resumos das comunicações, reunindo grande número de pesquisas e projetos referentes ao problema central e complementares. Modalidades e recursos de ensino repartem com os problemas de formação de professores a atenção dos especialistas. Finalmente, o livro relata aspectos da Mostra Educacional Paulo Schütz, que homenageou o mestre falecido, reunindo painéis e exposições.

A transcrição dos Anais do SIE transformou uma semana de debates numa obra de consulta permanente, indispensável a todos aqueles que se dispõem à análise e à reflexão sobre o ensino. O valor do trabalho pode ser reconhecido não só pelo interesse e pela variedade dos temas, pela qualidade das exposições e dos expositores e pela atualidade dos debates, mas também pela organização extremamente cuidadosa da coletânea que constitui o livro. Esperamos que a UFRGS promova com urgência sua divulgação e distribuição em todo o Brasil.

Amélia Domingues de Castro
Universidade Estadual de Campinas

O livro de Bertilio Nery chegou-me às mãos exatamente no momento em que, como em todos os anos, desenvolviam-se discussões, vitupérios e defesas em torno da questão dos exames vestibulares. No presente ano de 1988, a ênfase dada foi aos problemas das fraudes ocorridas em diversos concursos, com maior ou menor engenhosidade, mas sempre com o objetivo de assegurar uma das cada vez mais escassas vagas existentes nos cursos superiores a quem estivesse abandonado com recursos financeiros, mas inseguro quanto ao cabedal dos conhecimentos adquiridos ao nível do 2º grau. Como sempre, também, forneciam-se muitas soluções ao chamado Vestibular, que iam desde a sua pura e simples extinção e substituição por uma seleção através de sorteios (já que o país é pródigo em loterias oficiais) até as soluções que defendiam a sua sofisticação, ampliando a agonia da espera dos resultados vivida durante uma semana para a lenta soma de pontos durante os três anos do 2º grau.

Muitas das discussões e soluções apresentadas estão fundamentadas em levantamentos precisos, em análises criteriosas e perspicazes. Mas estas, infelizmente, nem sempre são levadas em conta, destacando-se, para o grande público, as mais sensacionalistas ou demagógicas. Por essa razão, pareceu-me oportuno apresentar o trabalho de Nery, não porque no Brasil não existam pesquisas e análises interessantes, mas porque reforça os achados dos pesquisadores brasileiros, mostrando que, no processo de seleção para o acesso à educação superior, também em outros países latino-americanos, os fatores socioeconômicos, externos ao sistema educacional, mas associados às suas disfuncionalidades internas, determinam a existência de injustiça no

que diz respeito à continuidade do direito à educação também no nível superior.

O livro de Nery é resumo de um trabalho iniciado com o objetivo de obtenção do Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), na Universidade de Paris VIII (1975-1976). Tomando por objeto uma das regiões político-administrativas da Venezuela, a Região Zuliana, procura analisar a questão do acesso à educação superior. A motivação para realizar a pesquisa foi dada pela necessidade de se compreender melhor a realidade existente e promover ações mais viáveis, tanto para as autoridades institucionais da Universidade de Zulia - LUZ como para as autoridades oficiais (nacionais e regionais), e que resultassem na criação definitiva de um sistema de educação superior na região de Zulia. Esta necessidade provinha da situação anárquica do sistema de educação superior no contexto regional onde atuavam: a) o poder central criando instituições por razões políticas, sem planos e critérios que permitissem a formulação de uma verdadeira política de educação superior; b) a iniciativa privada; c) a Universidade de Zulia - LUZ, que vinha exercendo um ação de regionalização com o desenvolvimento de atividades de extensão e outros programas de pesquisa, além de implementar projetos de curto prazo que a colocavam como elemento chave na estruturação de um sistema regional de educação superior.

O instrumento geral de análise é o enfoque sistêmico. O autor aborda três níveis de fenômenos - externos, internos e individuais - tratados como um processo dinâmico que se desenvolve no espaço-temporal da Região Zuliana, onde os estudantes passam por uma socialização e capacitação no subsistema de educação superior ao lon-

go de três fases, ou seja, o acesso, com a carga de valores e atitudes, a continuidade dentro da instituição, com seus problemas funcionais, e a saída, como graduado e sua inserção no mercado de trabalho. O principal objeto de estudos são os estudantes de 5^o e 6^o semestres, aos quais se aplicou um questionário numa amostra estratificada ao azar (cluster-simple). Estudou-se, paralelamente, os pré-inscritos (candidatos) e egressos, mas através de trabalhos e dados estatísticos censitários e de outras informações.

O autor adota a teoria da dependência como marco teórico geral, descrevendo o papel que o sistema educacional formal exerce no processo de desenvolvimento da América Latina e especificando as relações entre o processo educacional e a estrutura social. Depois o autor se detém nas relações entre as desigualdades educacionais e as políticas de regionalização nos países industrializados e subdesenvolvidos, fazendo referência à situação dos países latino-americanos e ao caso concreto da Venezuela. Aponta a política da regionalização da educação, isto é, a integração da educação aos planos regionais de desenvolvimento, como uma alternativa para realçar as funções da educação, facilitar a identificação e a coleta de dados e permitir a coordenação dos objetivos regionais com as políticas educacionais nacionais e setoriais.

A principal restrição que se pode fazer é a de que não ficou clara a vinculação da análise dos dados coletados junto aos estudantes com o marco teórico geral adotado. Assim, o autor assume, nas conclusões, que a educação dos países subdesenvolvidos continua sendo um dos instrumentos mais eficazes de socialização neocolonial que, junto com outros fatores de alienação (meios de comunicação de massa, divisão internacional do trabalho, transferências tecnológicas, etc.), propiciam e reificam uma ordem internacional onde os países industrializados e ricos continuam dominando

aqueles que foram mantidos nos limites da sobrevivência por razões histórico-ideológicas (p.230-10).

De qualquer maneira, o estudo das desigualdades regionais em termos de educação, mais a análise dos dados obtidos junto aos estudantes pesquisados, levou a algumas conclusões que, como aquelas também já obtidas no Brasil, deveriam ser consideradas por todos os que desejam tomar decisões ou apontar alternativas para a questão do acesso à educação superior.

Assim, em primeiro lugar, ficou comprovado mais uma vez que "o fenômeno educacional está intimamente entrelaçado com a realidade social, econômica, cultural e política da sociedade". A estrutura do sistema educacional formal corresponde à estrutura social, a ponto de grande parte das disfuncionalidades existentes entre elas serem a causa das desigualdades sociais e educativas descritas no trabalho.

Nery demonstra que as desigualdades no acesso e na continuidade dos estudos ao nível da educação superior é consequência do processo educacional que se inicia no lar do educando, passa pelos níveis formais do sistema até chegar ao nível superior, e se combina com um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que agem sobre o estudante ao longo do processo, levando-o a tomar decisões que nem sempre estão de acordo com o desenvolvimento de sua personalidade.

O autor, com base nos resultados alcançados, tenta resumir a descrição traçando o caminho de um estudante-tipo da amostra pesquisada, a partir do momento em que este aspira entrar para o ensino superior. Assim, sob a ótica do estudante e com base na subdivisão da Região Zuliana, ele deverá pertencer às áreas mais urbanizadas e aos setores sociais médios, filho de empregado, de profissional de nível superior ou de comerciante. Com base nestes antecedentes, o estudante prefere as carreiras profissionais relacionadas, em primeiro lugar, com a área

da saúde (medicina e bioanálise); em segundo, com a agropecuária (agronomia e veterinária); em terceiro, com as habilitações ligadas à educação e, por último, com as ciências econômicas e sociais. As razões pessoais de escolha do curso podem ser resumidas pela necessidade de se obter um título profissional, seja em função do prestígio social e econômico, seja em face da possibilidade de competir melhor no mercado de trabalho e ajudar a si mesmo e a sua família. Mas, por outro lado, na perspectiva social, confirma-se a influência dos fatores externos ao sistema educativo formal através das atitudes e crenças dos pais, que condicionam a escolha dos filhos à estrutura acadêmico-administrativa da educação média que, por sua vez, conduz o estudante por labirintos que desembocam em determinadas carreiras, através da limitação gerada pelo próprio fato de que vi-

ver em certos espaços sociais impede ou facilita o acesso ao ensino superior, bem como através do próprio prestígio de algumas profissões.

À guisa de conclusão, pode-se dizer que o trabalho aqui apresentado reforça, de modo incisivo, a concepção de que a questão do acesso à educação superior em um caráter político e, portanto, não pode ser resolvida apenas com a busca de soluções metodológicas e técnicas. O progresso no conhecimento sobre o vestibular no Brasil, da mesma forma como demonstrou Nery, deve caminhar no sentido de que é necessário analisar os graus anteriores de ensino sem esquecer o contexto mais abrangente do próprio sistema educacional e da sociedade em que ele está inserido.

Orlando Pilati

Universidade Federal do Paraná

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Supervisão escolar e política educacional**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986, 139p. tese (mestrado)

A dissertação de mestrado de Márcia Angela da Silva Aguiar insere-se na vertente dos trabalhos críticos que examinam como objeto de estudo a Supervisão Escolar.

Centrando a sua análise nas questões do "Estado e Educação no Brasil", a partir da década de trinta, a autora discute a função supervisora na sociedade capitalista e o papel do supervisor no aparelho educacional.

A supervisão escolar é apresentado como tendo surgido, no panorama educacional, atrelada a projetos da sociedade, compatíveis com diferentes momentos conjunturais da realidade brasileira.

A função supervisora é caracterizada como atividade especializada do aparelho educativo do Estado, diante de um estilo de

governo centralizador e de uma complexidade crescente dos órgãos administrativos, na trajetória de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira.

Os conceitos de "hegemonia" e "bloco ideológico", tomados na acepção gramsciana para analisar a função supervisora, permitem abrir uma discussão produtiva na compreensão do "espaço-escola" e do "papel do supervisor" como intelectual. A escola é compreendida como espaço de confronto entre as classes dominantes e as dominadas, ou seja, entre a burguesia e as classes subalternas. Neste espaço a ação supervisora é entendida como função mediadora, capaz de fazer o elo entre a superestrutura e a infra-estrutura.

Os limites da possibilidade da atuação

do supervisor, nesta ótica, são assim apontadas pela autora: "Visualizar o supervisor da educação como integrante do 'bloco ideológico' parece ser um caminho promissor para o entendimento de sua função e atuação no aparelho educativo do Estado. No entanto, é importante ressaltar que os contornos e os limites dessa sua função vão se configurar mais claramente no contexto da correlação de forças existentes na sociedade em estudo" (p.59).

Além de apontar e analisar, de forma contextualizada, as origens históricas dessa prática pedagógica, o trabalho recompõe a trajetória da supervisão educacional em Pernambuco, evidenciando como tal prática, de caráter eminentemente pedagógica, é definida pelos contornos sócio-políticos e educacionais.

A supervisão educacional é estudada na gestão do governador Miguel Arraes, em Pernambuco, no início da década de 60, enquanto integrada a sua estratégia política de ampliação de espaços institucionais para os setores populares.

Prosseguindo no intuito de demonstrar como a educação e, em seu âmbito, a supervisão são fortemente influenciadas pela correlação de forças sociais, a autora discute as características da supervisão no Estado autoritário pós-64. Em função da tecnoburocracia instalada e conseqüente valorização da racionalidade técnica e do mito da neutralidade científica, caracteriza-se a supervisão como função controladora numa dimensão "tecnicista" e "modernizante" da educação.

O marco histórico de análise fixa-se, na seqüência do trabalho, no colapso do modelo autoritário na sociedade brasileira. Focaliza-se o fortalecimento das instituições da sociedade civil, apontando-se para os movimentos de organização dos educadores e demais intelectuais que, através de associações, comissões, comitês, buscam uma forma de interferir nos núcleos de decisão

do Estado.

"Dentre essas expressões destaca-se o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador que, desde o início dos anos 80, vem colocando novas perspectivas para a formação e a prática dos educadores, af se incluindo os especialistas em educação e, dentre estes, o supervisor escolar. Defendendo um ideário político-pedagógico de comprometimento com os interesses das classes subalternas, este Movimento vem sustentando a posição de se redirecionar essa formação e essa prática, de forma a superar os vieses corporativistas e a avançar na concretização de uma educação democrática voltada para os setores majoritários da sociedade (p.125-6).

Aponta-se, ao final da dissertação, a necessidade de redimensionamento da função supervisora e do papel do supervisor educacional. Tudo leva a crer, em consonância com as interpretações que foram feitas ao longo do trabalho, que esse redimensionamento ocorrerá em conseqüência do "nível de organização da sociedade e do projeto harmônico imprimido à nova conjuntura política".

A autora conclui, esperançosamente, destacando que, não obstante as contradições que opacizam os limites da transição democrática, o novo projeto de sociedade acena para a inclusão de segmentos e interesses majoritários da população brasileira. É nesse contexto que a nova dimensão da função supervisora deve emergir.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido por Márcia Angela – Supervisão Escolar e Política Educacional – oferece um quadro teórico relevante para "iluminar" as discussões polêmicas que hoje são travadas tanto a nível local como nacional, a respeito dos "especialistas da educação".

Ana Maria Saul

Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo

Financiamento Internacional da Educação: A Base da Negociação

Os secretários estaduais de educação do Nordeste e representantes da SUDENE e UNDIME, reunidos em 27 de novembro próximo passado, posicionaram-se contrariamente às condições opcionais de financiamento da educação básica no Nordeste, apresentadas nos documentos oriundos da missão do Banco Mundial. Em carta encaminhada ao Ministro da Educação, a qual transcrevemos a seguir, os secretários, assim posicionados, reafirmam opções fundamentais e manifestaram sua disposição para o redirecionamento das negociações.

“Senhor Ministro:

Os Secretários de Educação do Nordeste, através do Comitê Político do Programa de Educação Básica do Nordeste, vêm, desde o início de suas gestões, discutindo de forma aprofundada as questões relativas à problemática educacional da Região. Essa discussão conduziu à explicitação de princípios, diretrizes e estratégias fundamentais para uma política educacional de longo prazo, necessariamente inserida no âmbito da política nacional de educação e eleita pelo MEC como prioridade, para efeito de financiamento.

Este posicionamento, que constitui resposta aos compromissos publicamente assumidos em face das aspirações da popu-

lação brasileira, origina-se de três elementos principais: a) as demandas e necessidades educacionais expressas pela maioria da população, através de suas entidades organizadas e dos próprios movimentos sociais; b) os conhecimentos produzidos ao longo dos últimos decênios; c) a própria história da educação brasileira, particularmente aquela da Região Nordeste.

Dessa forma, entende-se por política educacional a definição de diretrizes e prioridades articuladas organicamente aos elementos anteriormente mencionados. Assim, as diretrizes consignadas no documento **Nordeste no Horizonte de Quinze Anos** uma Estratégia para um Programa de Educação Básica (Brasília MEC, 1987) consistem, neste momento, no cerne de uma política dos governos estaduais de toda a região nordestina e representam a base para a captação de recursos provenientes de fontes as mais diversas.

Por essas razões, reunidos em Brasília no dia 17 de novembro, os Secretários de Educação, ao examinarem os documentos oriundos da missão do Banco Mundial, se posicionam contrariamente às condições de opção ali apresentadas.

Com efeito, as duas condições de financiamento diferenciado – “os estados poderiam ser relacionados tomando-se como critério inicial o seu interesse e capacidade de implementar as mudanças” e “concentrar operações nas áreas metropolitanas das maiores capitais” – são inaceitáveis, uma vez que consolidariam disparidades existentes e suscitariam novas formas de discriminação, além de retirar dos estados a sua margem de decisão estratégica, indispensável ao atendimento dos interesses educacionais dos segmentos sociais majoritários.

Com esta tomada de posição, os Secretários, ao mesmo tempo em que reafirmam opções fundamentais, manifestam a sua disposição para o redirecionamento das negociações que atendam aos seguintes requisitos:

- a) a Região, em sua integralidade, seja contemplada para efeito do financiamento;
- b) as negociações confirmem prioridade aos programas de ampliação e modernização da rede física, em decorrência da reorganização qualitativa dos espaços e tempos escolares, de capacitação de pessoal e de pesquisa, avaliação e experimentação;
- c) o Comitê Político seja reconhecido como instância máxima de definição das prioridades desse financiamento; e
- d) ao MEC seja preservada a sua função articuladora e negociadora.

Atenciosamente,

(a.) Secretários Estaduais de Educação do Nordeste

Uma Experiência de Educação Popular em Natal

Natal pretende reduzir o seu índice de analfabetismo e propõe uma nova experiência em educação popular – trata-se do projeto **Programa Municipal de Educação Popular**, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, com recursos da Fundação Educar.

Utilizando pressupostos metodológicos inovadores do ponto de vista da pedagogia, esta pretende ser uma experiência de trabalho educativo em conjunto, do qual a clientela também participa. A proposta técnico-pedagógica tem em vista os princípios da pedagogia de Paulo Freire, tomando como referência a situação de vida da comunidade a ser atendida, no que se refere à organização de classes de alfabetização, escolarização e iniciação profissional.

Abrangendo áreas onde se concentra a população de mais baixa renda, o projeto

visa atingir menores trabalhadores, jovens e adultos, objetivando principalmente a alfabetização, oportunidade de escolarização a nível de 1^o grau, continuidade dos estudos e condições para integração de ensino a partir do desenvolvimento de atividades nas áreas de saúde, esporte, lazer e trabalho, oferecendo instrumentalização básica para o trabalho profissional como recurso auxiliar técnico-pedagógico aos profissionais da área da educação envolvidos no projeto e desenvolver uma programação de reforço pedagógico aos programas de educação de adultos daquela Secretaria.

A realização desta experiência de educação popular abrange um período de 26 meses, divididos em duas fases, sendo que na primeira – de agosto a dezembro de 1987 – foram desenvolvidas atividades de pesquisa, reuniões com diferentes grupos para mobilização da comunidade, convocação, seleção e treinamento de pessoal e reforço pedagógico aos alunos participantes dos programas de educação de adultos já em desenvolvimento. A segunda fase está sendo executada desde janeiro do ano em curso e se estenderá até outubro de 1989, estando previstas as seguintes atividades, entre outras: atendimento a 1.000 alunos considerados analfabetos (aqueles que ainda não dominam os símbolos da escrita e da leitura); estudo sistemático com os participantes; atendimento indireto a 5.700 alunos envolvidos nos programas de alfabetização de adultos, através de capacitação de monitores, produção, elaboração e aquisição de material didático necessário à execução do projeto; realização de seminários e celebração de convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, objetivando a participação de estagiários nas áreas de educação, saúde, serviço social, direito e outras.

Com este programa de educação popular, a Secretaria de Educação pretende reduzir o índice de analfabetismo em Natal, atendendo a 40 turmas de 25 alunos, reforçar a melhoria do ensino no que se refere à capacitação de monitores e produção de

material didático, engajar os 1.000 alunos egressos do Programa de Educação de Adultos em atividade de iniciação profissional, bem como desenvolver programas nas áreas de saúde, esporte, cultura, lazer e trabalho (artesanato, profissões populares, etc.), envolvendo adultos e adolescentes a partir de grupos já organizados, nas comunidades ou a serem criados.

Editores Gráficos e Pedagógicos: Novos Campos para o Educador *

Os Editores de Cursos podem representar uma saída econômica, tecnicamente viável e pedagogicamente rica de balancear a complicada equação educação e informática. Com um mínimo de conhecimento de programação um professor pode montar seus cursos com mais cuidados pedagógicos e mais alternativas de recursos. Costumeiramente a montagem de um programa de EAC (Ensino Assistido por Computador) requer a participação de um técnico em Informática, um professor de Conteúdo Específico e um educador. Os "editores" já trazem contidos em si a estrutura informática e um modelo pedagógico. Isto torna mais barata e ágil a produção do EAC. Naturalmente, é fundamental um contínuo aperfeiçoamento do "editor" à medida que ele é submetido a avaliações pedagógicas e sociais.

O laboratório do IRPEACS/CNRS, em Lyon, sob a coordenação de M.J.-L. Léonhardt, vem desenvolvendo protótipos de Editores Gráficos e Pedagógicos, que foram objetos de estudo e testagem pelo

Prof. Fernando José de Almeida como parte de um convênio de cooperação científica entre a PUC de S. Paulo e CNRS/França.

O Prof. Fernando José de Almeida produziu um material de apoio a um curso introdutório à Filosofia. Trata-se, em primeiro lugar, do traçado de uma metodologia de uso de informática combinado com o modelo tradicional de ensino; o segundo passo foi a elaboração de um programa que auxilia o aluno a recompor a estrutura lógica de um texto filosófico de John Locke. Em interação com o computador o aluno vai reorganizando a árvore conceitual do texto, recebendo informações ou sendo questionado pelo computador. Num processo de aproximações sucessivas, vai sendo refeita a organização lógica do pensamento do autor.

VII Seminário Nacional sobre Superdotados

Superdotação: potencialidades e talentos na sociedade em mudança foi o tema central do VII Seminário Nacional sobre Superdotados, promovido pela Associação Brasileira para Superdotados, com o apoio da Secretaria de Educação Especial do MEC e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizado no período de 7 a 9 de outubro de 1987, na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. Em trabalho que discute e analisa os problemas relacionados ao tema, Maria Helena Novaes Mira, presidente da associação promotora do evento, apresenta as sugestões tributárias do Seminário em questão, expostas a seguir:

- Plano de ações articuladas entre órgãos públicos e particulares, visando a superar lacunas do sistema, divulgando as experiências já realizadas e com resultados satisfatórios nas diversas unidades do País.

* Relato sucinto de pesquisa realizada por Fernando José de Almeida, professor do Departamento de Tecnologia da Educação da PUC/SP, no laboratório do Instituto de Pesquisas Pedagógicas em Administração e Ciências Sociais/Centro Nacional de Pesquisa Científica (IRPEACS/CNRS), em Lyon, França, no período de dezembro de 1986 a abril de 1987. Convênio PUC/SP e IRPEAC/CNPs.

- Mobilizar a estrutura do sistema de ensino (tanto comum como especial) para atender essa clientela, adaptando modalidades de atendimento sejam de enriquecimento, de complementação, de estudos independentes, de aprendizagem suplementar, de modalidades de aceleração, orientação individual ou de grupo.
- Sensibilizar agentes educativos e a comunidade para compreender, encaminhar e atender potencialidades e talentos, prevendo mecanismos de informações, introduzindo novas metodologias de ensino e mecanismos para acompanhá-los sistematicamente, enriquecendo os conteúdos curriculares.
- Ampliar oportunidades de atendimento educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino, envolvendo municípios, populações carentes e de periferias urbanas, favorecendo a realização de estudos e investigações nesse campo.
- Implementar e estimular procedimentos de identificação, visando a identificar precocemente os diversos tipos de superdotados das diversas camadas sociais e econômicas.
- Prever aperfeiçoamento contínuo a professores e especialistas, a fim de que possam utilizar estratégias de ensino inovadoras e válidas.
- Levar sempre em conta que tais programas diferenciados atendam as características da população alvo, a diferenciação sócio-econômica e regional, os recursos financeiros e humanos disponíveis, com as condições das instituições educacionais, o suporte de serviços consultivos e a possibilidade de acompanhamento e controle das experiências.

Dissertações e Teses

A partir deste número, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deixa de publicar resumos de dissertações e teses, pelo fato de a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) estar editando anualmente, desde 1981-82, os catálogos dos trabalhos produzidos nos diversos programas de pós-graduação da área. Estão disponíveis os volumes *Teses em Educação* relativos a 1984, 1985 e 1986. O volume correspondente a 1987 será impresso brevemente, em co-edição ANPEd/INEP.

Os pedidos deverão ser feitos diretamente à Secretaria Geral da ANPEd – Rua Dr. Celestino nº 74, 6º andar, sala 61 – 24020 – Niterói, RJ.

Da Constituição à Nova Legislação

Em 1988, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos pretende concentrar estudos, em um ou dois números, sobre a temática da nova Constituição e seus reflexos na legislação complementar de educação (ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus). Gostaríamos de receber artigos, resenhas e outras contribuições referentes ao assunto.

ÍNDICE DO VOLUME 68

O índice remissivo que se segue refere-se às matérias do volume 68 (ns. 158, 159 e 160) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso:

1. Índice de autores – em forma de referências, indicando todos os autores com remissivas para o autor da entrada principal;
2. Índice de assuntos – compreendendo a seguinte estrutura: a) rotação das palavras significativas dos títulos das matérias; b) atribuição de descritores extraídos do Thesaurus Brased (em caixa alta) para os assuntos não constantes dos títulos.

Este índice foi elaborado por Nelcir Antoniazzi, professor da SEC/RS à disposição do MEC/INEP/SIBE e bibliotecário (CRB-01/1067).

Índice de Autores

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Super-
visão escolar e política educacional.
RBEP, 68(158):221, jan./abr. 1987.
/ seção: Dissertações e Teses/
- ALBUQUERQUE, Maria José. Ver BE-
ZERRA, Aldenice Alves.
- ADLER, Mortimer J. Ver SEVERIANO,
Antonio Joaquim. / Resenha/
- ALENCAR, Vera Maria Abreu de. Mu-
seu-educação: se faz caminho ao andar.
RBEP, 68(160):713, set./dez. 1987.
/ seção: Dissertações e Teses/
- ALMEIDA, Lucia Maria Costi. Ver
SANTAROSA, Lucia Maria Costi.
/ Resenha/
- ALVES, José Moisés. Estudo sobre a rela-
ção entre a extensão falada/escrita de
palavras, por crianças portadoras da
síndrome de Down. RBEP, 68(160):
709, set./dez. 1987. / seção: Disserta-
ções e Teses/
- ÂNGELO, Roberto Berton de. A criança e
a representação: herança e ruptura.
RBEP, 68(160):706-7, set./dez. 1987.
/ seção: Dissertações e Teses/
- AVELAR, Aydê Marcia Castilho. Fnsino
supletivo: realidade e representação.
RBEP, 68(160):709-10, set./dez. 1987.
/ seção: Dissertações e Teses/
- BANDEIRA, Celso Carvalho. O aprovei-
tamento do saque tipo tênis pelo volei-
bolista escolar brasileiro. RBEP, 68(15):
224-5, jan./abr. 1987. / seção: Disserta-
ções e Teses/
- BEZERRA, Aldenice Alves; BEZERRA,
Eufrásio Alves; GUILHERME FILHO,
Luís & ALBUQUERQUE, Maria José.
Diagnóstico do setor educação no Ama-
zonas. RBEP, 68(159):421-9, maio/ago.
1987. / seção: Notas de Pesquisa/
- BEZERRA, Eufrásio Alves. Ver BEZER-
RA, Aldenice Alves.
- BITTENCOURT, Sirlei Terezinha. Aná-
lise do perfil de alunos de 2^{as} séries do
1^o grau com dificuldades de aprendiza-
gem da leitura e da escrita. RBEP,
68(158):225-6, jan./abr. 1987. / seção:
Dissertações e Teses/
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Adminis-
tração educacional a nível de doutorado
- relato de uma experiência. RBEP,
68(160):729-39, set./dez. 1987. / seção
Comunicações e Informações/
- BONFIM, Marisa Santos. Egressos da
FUNABEM: sua reintegração na socie-
dade. RBEP, 68(159):433-4, maio/ago.
1987. / seção Dissertações e Teses/
- BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara.
Ver CANDAU, Vera Maria F.
- BRITTO, Luiz Navarro de. Reflexões so-
bre a educação na América Latina.
RBEP, 68(158):195-211, jan./abr. 1987.
- CALAÇA, Celina Ferreira. Ver CAM-
POS, Aparecida Curado Faria.
- CANDAU, Vera Maria F.; LÜDKE, Her-
mengarda Alves; MENDONÇA, Ana
Waleska P.C.; WAGNER, Rosina;
WALL, Yara; FRIGOTTO, Edith Ione
dos Santos; DAVINI, Maria Cristina;
MAZZI, Angela Parente Ribeiro; DI-
NIZ, Maria do Socorro; BRAÚNA,
Rita de Cássia de Alcântara; SOUZA,
Izabel Miranda de Garcia de. Novos
rumos da licenciatura. RBEP, 68(160):
701-4, set./dez. 1987. / seção: Notas de
Pesquisa/
- CARNEIRO, Eliana Maria França. Ver
CAMPOS, Aparecida Curado Faria.
- CASTRO, Léa Maria Sussekind Viveiros
de. Uma escola de professores - forma-
ção de docentes na reforma Anísio Tei-
xeira (1931/35). RBEP, 68(158):227,
jan./abr. 1987. / Seção: Dissertações e
Teses/
- CECÍLIA, Maria Bernadete Costa Santa.
Ver SANTA CECÍLIA, Maria Berna-
dete Costa.
- CHAVES, Antonio Marcos. A reprodução
escolar, a não escolarização e a reprodu-

- ção social: um estudo de caso sobre as consequências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- CHAVES, Nerleine de Queiroz. A continuidade de estudos da formação especial nas escolas estaduais do Recife. RBEP, 68(159):438, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- COHEN, Elizabeth G. A sociologia da sala de aula: 1972-1984. RBEP, 68(158):7-40, jan./abr. 1987.
- COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. / Comunicações e Informações/
- COLLINS, Dan. Ver SOLÓRZANO, Lucia.
- COSTA, Darcy. Ver CAMPOS, Aparecida Curado Faria
- OSTA, Maria de Nazaré Carvalho. A disciplina Currículos e Programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- CRUZ, Sérgio Amâncio. Pedagogia Paulo Freire - questões epistemológicas. RBEP, 68(158):222-3, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- CUNHA, Carlos Alberto Lobão da Silveira. Geologia introdutória dos livros didáticos no Brasil (um estudo da decorrência interna dos textos através do conceito de geossinclinal). RBEP, 68(158):223-4, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- CUNHA, Célio da. A emergência de uma universidade brasileira pelo resgate da regionalização. RBEP, 68(158):219, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- CUNHA, Luiz Antônio. Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário. RBEP, 68(159):289-302, maio/ago. 1987.
- DAVINI, Maria Cristina. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- DELPHINO, Vera Maria Perrone. Ver SILVEIRA, Regina E. Secaf.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa II - algumas pegadas. RBEP, 68(159):303-23, maio/ago. 1987.
- DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa III: dialética da qualidade. RBEP, 68(160):507-23, set./dez. 1987.
- DIAS, Marília Carneiro Azevedo. Ver CAMPOS, Aparecida Curado Faria.
- DINIZ, Maria do Socorro. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- DOMINGUES, José Luiz; OKUDA, Mitsuko & MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. Em revista: periódicos de currículo. RBEP, 68(159):461-72, maio/ago. 1987. / seção: Comunicações e Informações/
- DUARTE, Newton. A relação entre o lógico e o histórico no ensino de matemática elementar. RBEP, 68(159):435, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- DUARTE, Sérgio Guerra. Ver RICHARDSON, Roberto Jarry. / Resenha/
- FARIA, Leonor Mortari. Ver SILVEIRA, Regina E. Secaf.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. RBEP, 68(160):524-59, set./dez. 1987.
- FERNANDES, Florestan. Educação e constituição. RBEP, 68(160):620-2, set./dez. 1987.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Ver SILVEIRA, Regina E. Secaf.
- FIERRO, Luis Fernando Piña. Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- FIOD, Edna Garcia Maciel & GONÇALVES, Maria Esmênia Ribeiro. O papel

- da escola na construção de uma sociedade democrática. RBEP, 68(158):215-6, jan./abr. 1987. / seção: Notas de Pesquisa/
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta & SIMON, Maria Célia de M.N. Trabalho e educação: a reordenação necessária no contexto da Revolução de 1930. RBEP, 68(160):560-83, set./dez. 1987.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- FREITAG, Barbara. Ver SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. / Resenha/
- FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. / Resenha/ SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1987. 158p. RBEP, 68(159):446-50, maio/ago. 1987. seção: Resenhas Críticas.
- GALLIGAN, Mary. Ver SOLÓRZANO, Lucia.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio. RBEP, 68(158):219-20, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educação de adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate. RBEP, 68(159):356-85, maio/ago. 1987.
- GARRIDO, Maria do Céu Jurema. Ver GOMES, Candido Alberto.
- GASPARILLO, Arlete Medeiros. A questão do ensino de filosofia no 2º grau. RBEP, 68(158):226-7, jan./abr. 1987. seção: / Dissertações e Teses/
- GAITI, Bernadete A. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. RBEP, 68(159):279-88, maio/ago. 1987.
- GOMES, Candido Alberto & GARRIDO, Maria do Céu Jurema. A educação na Assembléia Nacional Constituinte. RBEP, 68(160):669-99, set./dez. 1987.
- GONÇALVES, Maria Esmênia Ribeiro. Ver FIOD, Edna Garcia Maciel.
- GUILHERME FILHO, Lufs. Ver BEZERRA, Aldenice Alves.
- HAWKINS, Steve L. Ver SOLÓRZANO, Lucia.
- JACKSON, Gregory A. Pesquisa educacional e tomada de decisões: o caso especial dos sistemas de documentação e a análise de políticas públicas. RBEP, 68(160):721-8, set./dez. 1987. / seção: Comunicações e Informações/
- JANISCH, Ari Paulo. Planejamento participativo na educação – do operacional à filosofia da educação: estudo de caso da escola de 1º e 2º grau “Educar-se”. RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- JIMENEZ-SAA, Jesús Humberto. Teste de um procedimento alternativo de ensino para a utilização do catálogo em uma biblioteca florestal. RBEP, 68(159):431-2, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- KRAMER, Sonia; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho & OSWALD, Maria Luíza. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). RBEP, 68(158):65-97, jan./abr. 1987.
- LÜDKE, Hermengarda Alves. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- LÜSCHER, Ana Zuleima de Castro & MAFRA, Leila de Alvarenga. O ensino de 2º grau em Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1971-1984). RBEP, 68(160):584-615, set./dez. 1987.
- MACHADO JUNIOR, Carlos Eduardo. A universidade e o papel ocupacional: um estudo de papéis da perspectiva da comunicação envolvida no compor-desempenhar. RBEP, 68(159):432-3, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- MAFRA, Leila de Alvarenga. Ver LÜSCHER, Ana Zuleima de Castro.
- MARIANI, Clemente. Exposição de motivos. RBEP, 68(160):623-63, set./dez. 1987.
- MAZZI, Angela Parente Ribeiro. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no

- Brasil. RBEP, 68(160):493-506, set./dez. 1987.
- MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- MENDONÇA, Maria Christina Araújo de. A escola nova em Pernambuco. RBEP, 68(159):438-9, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- MENDONÇA, Terezinha Nádja Jaime. Ver DOMINGUES, José Luiz.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley & OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Planejamento educacional e clientelismo político no Nordeste. RBEP, 68(158): 213-5, jan./abr. 1987. / seção: Notas de Pesquisa/
- NEVES, Maria Renata de Macedo Soares. Dança/arte do movimento para crianças deficientes auditivas. RBEP, 68(160): 708, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- OKUDA, Maria Mitsuko. Ver DOMINGUES, José Luiz.
- OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. A prática do planejamento ou o planejamento na prática. RBEP, 68(158):222, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Ver NEVES, Lúcia Maria Wanderley.
- OSWALD, Maria Luiza. Ver KRAMER, Sonia.
- PADIN, Cândido. Educação democrática e a nova Carta. RBEP, 68(160):617-9, set./dez. 1987.
- PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho. Ver KRAMER, Sonia.
- PETERSON, Sarah. Ver SOLÓRZANO, Lucia.
- PEY, Maria Oly. O discurso pedagógico no cotidiano da escola. RBEP, 68(160): 705-6, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses
- PICOLE, Terezinha Fiorini. Ver SILVEIRA, Regina E. Secaf.
- REGO, Lúcia Lins Browne. A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. RBEP, 68(158):98-129, jan./abr. 1987.
- RICHARDSON, Roberto Jarry./Resenha/ DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro, Antares, 1986. 175p. RBEP, 68(159): 450-1, maio/ago. 1987. / seção: Resenhas Críticas/
- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. / Resenha/ SILVEIRA, Nádja Dumara Ruiz. Universidade brasileira; a intenção da extensão. São Paulo, Loyola, 1987. 158p. RBEP, 68(160):717-9, set./dez. 1987. / seção: Resenhas Críticas/
- ROSEMBERG, Fúlvia. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. RBEP, 68(159):324-55, maio/ago. 1987.
- SANTA CECÍLIA, Maria Bernadete Costa. A transmissão do conhecimento na dinâmica interna da sala de aula noturna. RBEP, 68(159):439-40, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. / Resenha/ ALMEIDA, Fernando José de. Educação e informática; os computadores na escola. São Paulo, Cortez, 1986. 103p. RBEP, 68(159):441-5, maio/ago. 1987. / seção: Resenhas Críticas/
- SANTOS, Tânia Brandt. Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de ensino numa proposta de escola aberta, em Curitiba. RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- SAUL, Ana Maria. Organização da escola para as camadas populares. RBEP, 68(158):217-8, jan./abr. 1987. / seção: Notas de Pesquisa/
- SAVIANI, Dermeval. Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto. RBEP, 68(159): 277-8, maio/ago. 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. / Resenha/
- SEVERIANO, Antonio Joaquim./Resenha/ ADLER, Mortimer J. **A proposta pedagógica**. Trad. de Marília Lohmann Touri. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1984. 80p. RBEP, 68(158): 231-6, jan./abr. 1987. / seção: Rese-

- nhas Críticas/
- SHANKER, Albert. Devemos reorganizar as escolas. RBEP, 68(158):269-70, jan./abr. 1987. / seção: Comunicações e Informações/
- SILVA, Maria Escolástica Álvares da. A submissão da mulher – um estudo em psicanálise sobre os (des)caminhos do desejo. RBEP, 68(160):707-8, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- SILVEIRA, Regina E. Secaf; PICOLO, Terezinha Fiorini; DELPHINO, Vera Regina Perrone; FARIA, Leonor Mortary & FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. RBEP, 68(158):130-63, jan./abr. 1987.
- SIMON, Maria Célia de M.N. Ver FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta.
- SNOLKA, Ana Luiza Bustamante. Alfabetização como processo discursivo. RBEP, 68(158):220, jan./abr. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. / Resenha / FREITAG, Barbara. Política educacional e indústria cultural. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. 86p. RBEP, 68(160):715-7, set./dez. 1987. / seção: Resenhas Críticas/
- SOLÓRZANO, Lucia; COLLINS, Dan; CALLIGAN, Mary; HAWKINS, Steve L. & PETERSON, Sarah. O ensino em crise. RBEP, 68(158):259-68, jan./abr. 1987. / seção: Comunicações e Informações/
- SOUZA, Izabel Miranda Garcia de. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- SOUZA, Targélia F. Bezerra de. Jovens-adolescentes de camadas populares – a expressão do social no cotidiano escolar. RBEP, 68(160):712, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- SOWEK, Osvaldo. Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no 1º e 2º graus. RBEP, 68(159):434-5, maio/ago. 1987. / seção: Dissertações e Teses/
- TEIXEIRA, Marieta Cruz Dias. Ver CAMPOS, Aparecida Curado Faria.
- TORRES, Maria Eleusa Montenegro. A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás. RBEP, 68(159):436-7, maio/ago. 1987. seção: Dissertações e Teses.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. Paidéia: ruptura e nostalgia. (Considerações sobre a obra de JAEGER, Werner. Paidéia; a formação do homem grego. São Paulo, Herder, 1979. 134p.). RBEP, 68(158):236-42, jan./abr. 1987. / seção: Resenhas Críticas/
- WAGNER, Rosina. Ver CANDAU, Vera Maria F.
- WALL, Yara. Ver. CANDAU, Vera Maria F.

Índice de Assuntos

- Administração educacional a nível de doutorado – relato de uma experiência. RBEP, 68(160):729-39, set./dez. 1987. / seção: Comunicações e Informações/ adolescentes de camadas populares – a expressão do social no cotidiano escolar. Jovens. RBEP, 68(160):712, set./dez. 1987. / seção: Dissertações e Teses/ adulto e a criança em creches/ Oportunidades do contato entre o. RBEP, 68(158):130-63, jan./abr. 1987.
- adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate/ Educação de. RBEP, 68(159):356-85, maio/ago. 1987.
- agrícola e um pouco de sua história./Introduzindo a problemática do ensino técnico. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- Alfabetização como processo discursivo. RBEP, 68(158):220, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. /A preparação para a. RBEP, 68(158):98-129, jan./abr. 1987.
- Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio. RBEP, 68(158):219-20, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola): /Um mergulho na. RBEP, 68(158):65-97, jan./abr. 1987.
- alunos das classes populares: ainda um desafio. /Alfabetização de. RBEP, 68(158):219-20, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- alunos de 2^{as} séries do 1^o grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. /Análise do perfil de. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Álvaro Vieira Pinto. /Gilberto Freyre e. RBEP, 68(159):277-8, maio/ago. 1987.
- Amazonas. /Diagnóstico do setor educação no. RBEP, 68(159):421-6, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- América Latina: o nacional, o regional e o unitário. /Por uma escola democrática na. RBEP, 68(159):289-302, maio/ago. 1987.
- América Latina. /Reflexões sobre a educação na. RBEP, 68(158):195-211, jan./abr. 1987.
- Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. RBEP, 68(160):524-59, set./dez. 1987.
- Análise do perfil de alunos de 2^{as} séries de 1^o grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Anísio Teixeira (1931/35). /Uma escola de professores – formação de docentes na reforma. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. RBEP, 68(160):493-506, set./dez. 1987.
- aprendizagem da leitura e da escrita. /Análise do perfil de alunos de 2^{as} séries do 1^o grau com dificuldades de. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- O aproveitamento do saque tipo tênis pelo voleibolista escolar brasileiro. RBEP, 68(158):224-5, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos na liderança das escolas de 1^o grau de Piracicaba (Brasil) e. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- arte do movimento para crianças deficientes auditivas. /Dança. RBEP, 68(160):708, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Assembléia Nacional Constituinte. /A

- educação na. RBEP, 68(160):669-99, set./dez. 1987.
- aula: 1972-1984. /A sociologia da sala de. RBEP, 68(158):7-40, jan./abr. 1987.
- aula noturna. /A transmissão do conhecimento na dinâmica interna da sala de. RBEP, 68(159):439-40, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- AVALIAÇÃO. RBEP, 68(158):7-40, jan./abr. 1987.
- avaliação. /A disciplina Currículos e Programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Avaliação qualitativa II – algumas pegadas. RBEP, 68(159):303-23, maio/ago. 1987
- Avaliação qualitativa III – dialética da qualidade. RBEP, 68(160):507-23, set./dez. 1987.
- Belém do Pará. /A reprodução escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da escola em. RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- biblioteca florestal. /Teste de um procedimento alternativo de ensino para a utilização do catálogo em uma. RBEP, 68(159):431-2, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Brasil. /Anotações sobre o pensamento educacional no. RBEP, 68(160):493-506, set./dez. 1987.
- Brasil: caracterização e perspectivas no Estado de Goiás. /O ensino de 2º grau no. RBEP, 68(159):426-9, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Brasil (um estudo da decorrência interna dos textos através do conceito de geosinclinal). /A geologia introdutória dos livros didáticos no. RBEP, 68(158):223-4, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Brasil. /Política e educação no. RBEP, 68(159):446-50, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- Brasil. /Retrospectiva da pesquisa educacional no. RBEP, 68(159):279-88, maio/ago. 1987.
- CFE reformula núcleo comum. RBEP, 68(158):243-52, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- camadas populares. /Organização da escola para as. RBEP, 68(158):217-8, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- catálogo em uma biblioteca florestal. /Teste de um procedimento alternativo de ensino para a utilização do. RBEP, 68(159):431-2, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- classes populares: ainda um desafio. /Alfabetização de alunos das. RBEP, 68(158):219-20, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- clientelismo político no Nordeste. /Planejamento educacional e. RBEP, 68(158):213-5, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- compor-desempenhar. /A universidade e o papel ocupacional: um estudo de papéis da perspectiva da comunicação evolutiva no. RBEP, 68(159):432-3, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- computadores na escola. /Educação e informática; os. RBEP, 68(159):441-5, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- comunicação evolutiva no compor-desempenhar. /A universidade e o papel ocupacional: um estudo de papéis da perspectiva da. RBEP, 68(159):432-3, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/

- conferências populares da Freguesia da Glória. /Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e informações/
- conhecimento na dinâmica da sala de aula noturna. /A transmissão do. RBEP, 68(159):439-40, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Ver CFE reformula núcleo comum.
- Constituição. /proposta educacional para a. RBEP, 68(160):605-8, set./dez. 1987.
- Constituição. /Educação e. RBEP, 68(160):20-2, set./dez. 1987.
- Constituinte; implicações de uma pedagogia da qualidade. (mesa-redonda). /Educação e. RBEP, 68(159):387-419, maio/ago. 1987.
- construção de uma sociedade democrática. /O papel da escola na. RBEP, 68(158):215-6, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- A continuidade de estudos da formação especial nas escolas estaduais do Recife. RBEP, 68(159):438, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- creches. /Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em. RBEP, 68(158):130-63, jan./abr. 1987.
- A criança e a representação: herança e ruptura. RBEP, 68(160):706-7, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- criança em creches. /Oportunidades do contato entre o adulto e a. RBEP, 68(158):130-63, jan./abr. 1987.
- crianças deficientes auditivas. /Dança/arte do movimento para. RBEP, 68(160):708, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- crianças portadoras da síndrome de Down. /Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por. RBEP, 68(160):709, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- cultural. /Política educacional e indústria. RBEP, 68(160):715-7, set./dez. 1987.
- /seção: Resenhas Críticas/
- Curitiba. /Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de ensino numa proposta de escola aberta, em. RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- currículo. /Em revista: periódicos de. RBEP, 68(159):461-72, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- currículos e programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação. /A disciplina. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Dança/arte do movimento para crianças deficientes auditivas. RBEP, 68(160):708, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- deficientes auditivas. /Dança/arte do movimento para crianças. RBEP, 68(160):708, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- democrática. /O papel da escola na construção de uma sociedade. RBEP, 68(158):215-6, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- Democratização da gestão universitária (mesa-redonda). RBEP, 68(158):165-94, jan./abr. 1987.
- desejo. /A submissão da mulher - um estudo em psicanálise sobre os (des) caminhos do. RBEP, 68(160):707-8, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Devemos reorganizar as escolas. RBEP, 68(158):269-70, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Diagnóstico do setor educação no Amazonas. RBEP, 68(159):421-5, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- dialética da qualidade. /Avaliação qualitativa III. RBEP, 68(160):507-23, set./dez. 1987.
- Dicionário brasileiro de educação. RBEP, 68(159):450-1, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. /Análise do perfil de alunos de 2^{as} séries do 1^o grau com. RBEP,

- 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. RBEP, 68(160): 623-63, set./dez. 1987.
- A disciplina currículos e programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação, RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- discriminação racial e de gênero. /Instrução, rendimento, RBEP, 68(159): 324-55, maio/ago. 1987.
- O discurso pedagógico no cotidiano da escola. RBEP, 68(160):705-6, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- docentes na reforma Anísio Teixeira (1931/35). /Uma escola de profissões - formação de. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- documentação e a análise de políticas públicas. /Pesquisa educacional e a tomada de decisões: o caso especial dos sistemas de. RBEP, 68(160):721-8, set./dez. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- doutorado - relato de uma experiência. /Administração educacional a nível de. RBEP, 68(160):729-39, set./dez. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Down. /Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras da síndrome de. RBEP, 68(160):709, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Durmeval Trigueiro, operário da Filosofia da Educação Brasileira, RBEP, 68(160): 481-91, set./dez. 1987.
- Educação Brasileira. /Durmeval Trigueiro, operário da Filosofia da. RBEP, 68(160): 481-91, set./dez. 1987.
- educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. /Dois eventos importantes para a história da. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- EDUCAÇÃO COMPARADA. RBEP, 68(158):195-211, jan./abr. 1987.
- Educação de adultos: necessidades e políticas - agenda para um debate. RBEP, 68(159):356-85, maio/ago. 1987.
- Educação democrática e a nova Carta. RBEP, 68(160):617-9, set./dez. 1987.
- educação. /Dicionário brasileiro de. RBEP, 68(159):450-1, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- educação - do operacional à filosofia da educação: um estudo de caso da escola de 1º e 2º graus "Educar-se". /Planejamento participativo na. RBEP, 68(158): 229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Educação e Constituição. RBEP, 68(160): 620-2, set./dez. 1987.
- Educação e Constituinte; implicações de uma pedagogia da qualidade. (mesa-redonda). RBEP, 68(159):387-419, maio/ago. 1987.
- Educação e informática; os computadores na escola. RBEP, 68(159):441-5, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- educação na América Latina. /Reflexões sobre a. RBEP, 68(158):195-211, jan./abr. 1987.
- A educação na Assembléia Nacional Constituinte. RBEP, 68(160):669-99, set./dez. 1987.
- educação no Amazonas. /Diagnóstico do setor. RBEP, 68(159):421-6, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- educação no Brasil. /Política e. RBEP, 68(159):446-50, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de ensino numa proposta de escola aberta, em Curitiba, RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- educação: a reordenação necessária no contexto da Revolução de 1930. /Tra-

- balho e. RBEP, 68(160):560-83, set./dez. 1987.
- educação: se faz caminho ao andar. /Museu. RBEP, 68(160):713, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- educacional e clientelismo político no Nordeste. /Planejamento. RBEP, 68(158):213-5, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- educacional no Brasil. /Restrospectiva da pesquisa. RBEP, 68(159):279-88, maio/ago. 1987.
- educacional para a Constituição. /Proposta. RBEP, 68(160):665-8, set./dez. 1987.
- educacional. /Software. RBEP, 68(159):473-4, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- educacional. /Supervisão escolar e política. RBEP, 68(158):221, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- educador: especialistas e professores. /Análise das práticas de formação do. RBEP, 68(160):524-59, set./dez. 1987.
- "Educar-se". /Planejamento participativo na educação - do operacional à filosofia da educação: um estudo de caso da escola de 1º e 2º graus. RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Egressos da FUNABEM: sua reintegração na sociedade. RBEP, 68(159):433-4, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Em revista: periódicos de currículo. RBEP, 68(159):461-72, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- A emergência de uma universidade brasileira pelo resgate da regionalização. RBEP, 68(158):219, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ensino da matemática elementar. /A relação entre o lógico e o histórico no. RBEP, 68(159):435, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ensino de filosofia no 2º grau. /A questão do. RBEP, 68(158):226-7, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no 1º e 2º graus. RBEP, 68(159):434-5, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ENSINO DE 2º GRAU. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- O ensino de 2º grau em Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1971-1984). RBEP, 68(160):584-615, set./dez. 1987.
- O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas no estado de Goiás. RBEP, 68(159):426-9, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- O ensino em crise. RBEP, 68(158):259-68, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- ensino numa proposta de escola aberta, em Curitiba. /Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de. RBEP, 68(160):710-2, set./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ensino para utilização do catálogo em uma biblioteca florestal. /Teste de um procedimento alternativo de. RBEP, 68(159):431-2, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ENSINO PÚBLICO. RBEP, 68(158):65-97, jan./abr. 1987.
- ENSINO SUPERIOR. RBEP, 68(158):165-94, jan./abr. 1987.
- ENSINO SUPERIOR. RBEP, 68(158):253-9, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Ensino supletivo: realidade e representação. RBEP, 68(160):709-10, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ensino técnico agrícola e um pouco de sua história. /Introduzindo a problemática do. RBEP, 68(158):410-64, jan./abr. 1987.
- escola aberta, em Curitiba. /Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de ensino numa proposta de. RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- escola de 1º e 2º graus "Educar-se". /Planejamento participativo na educação - do operacional à filosofia da educação: um estudo de caso da. RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações

- e Teses/
 Uma escola de professores – formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931/35). RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário. /Por uma. RBEP, 68(159):289-302, maio/ago. 1987.
 escola. /O discurso pedagógico no cotidiano da. RBEP, 68(160):705-6, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escola. /Educação e informática; os computadores na. RBEP, 68(159):441-5, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
 escola em Belém do Pará. /A reprodução escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da. RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escola). /Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da. RBEP, 68(158):65-97, jan./abr. 1987.
 escola na construção de uma sociedade democrática. /O papel da. RBEP, 68(158):215-6, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
 A escola nova em Pernambuco. RBEP, 68(159):438-9, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escola para as camadas populares. /Organização da. RBEP, 68(158):217-8, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
 escolar e a família. /A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto. RBEP, 68(158):98-129, jan./abr. 1987.
 escolar e política educacional. /Supervisão. RBEP, 68(158):221, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escolar. /Jovens adolescentes de camadas populares – a expressão do social no cotidiano, RBEP, 68(160):712, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. /A reprodução, RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as conseqüências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. /A reprodução escolar, a não. RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escolar de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das. RBEP, 68(158):201-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escolar. /Devemos reorganizar as. RBEP, 68(158):269-70, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
 escolas estaduais do Recife. /A continuidade de estudos da formação especial nas. RBEP, 68(159):438, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escrita. /Análise do perfil de alunos de 2ªs séries do 1º grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down. /Estudo sobre a relação entre a extensão falada/. RBEP, 68(160):709, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 especialistas e professores. /Análise das práticas de formação do educador. RBEP, 68(160):524-9, set./dez. 1987.
 Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
 estudo de papéis da perspectiva da comunicação envolvida no compor-desempenhar. /A universidade e o papel ocupacional: um. RBEP, 68(159):432-3,

- maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de síndrome de Down. RBEP, 68(160):709, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- estudos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- EVASÃO ESCOLAR. RBEP, 68(160):584-615, set./dez. 1987.
- Exposição de motivos. RBEP, 68(160):623-63, set./dez. 1987.
- exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. /Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago.1987. /seção: Comunicações e Informações/
- família. /A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a. RBEP, 68(158):98-129, jan./abr. 1987.
- Filosofia da Educação Brasileira. /Durmeval Trigueiro, operário da. RBEP, 68(160):481-91, set./dez. 1987.
- filosofia da educação: um estudo de caso da escola de 1º e 2º graus "Educar-se". /Planejamento participativo na educação - do operacional à. RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- filosofia no 2º grau. /A questão do ensino de. RBEP, 68(158):226-7, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931/35). /Uma escola de professores -. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- formação do educador: especialistas e professores. /Análise das práticas de. RBEP, 68(160):524-69, set./dez. 1987.
- formação especial nas escolas estaduais do Recife. /A continuidade de estudos da. RBEP, 68(159):438, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Freguesia da Glória. /Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Freire - questões epistemológicas. /Pedagogia Paulo. RBEP, 68(158):222-3, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Freyre e Álvaro Vieira Pinto. /Gilberto. RBEP, 68(159):277-8, maio/ago. 1987.
- FUNABEM: sua reintegração na sociedade. /Egressos da. RBEP, 68(159):433-4, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A geologia introdutória dos livros didáticos no Brasil (um estudo da decorrência interna dos textos através do conceito de geossiclinal). RBEP, 68(158):223-4, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- geossiclinal). A geologia introdutória dos livros didáticos no Brasil (um estudo da decorrência interna dos textos através do conceito de. RBEP, 68(158):223-4, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- GERES se manifesta através do anteprojeto de lei. RBEP, 68(158):253-9, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- gestão universitária (mesa-redonda). /Democratização da. RBEP, 68(158):165-94, jan./abr. 1987.
- Gilberto Freyre e Álvaro Vieira Pinto. RBEP, 68(159):277-8, maio/ago. 1987.
- Goiás. /O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas no estado de. RBEP, 68(159):426-9, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- Goiás. /A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de. RBEP, 68(159):436-7, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

- SUPERIOR. RBEP, 68(158):253-9, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. /Dois eventos importantes para a. RBEP, 68(159):453-60, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- história. /Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- indústria cultural. /Política educacional e. RBEP, 68(160):715-7, set./dez. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- informática; os computadores na escola. /Educação e. RBEP, 68(159):441-5, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- inglês pela abordagem comunicativa no 1º e 2º graus. /Ensino de. RBEP, 68(159):434-5, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. RBEP, 68(159):324-55, maio/ago. 1987.
- Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- Jovens-adolescentes de camadas populares – a expressão do social no cotidiano escolar. RBEP, 68(160):712, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- leitura e da escrita. /Análise do perfil de alunos de 2ªs séries do 1º grau com dificuldades de aprendizagem da. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- licenciatura. /Novos rumos da. RBEP, 68(160):701-4, set./dez. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- licenciaturas do Estado de Goiás. /A psicologia educacional nas. RBEP, 68(159):436-7, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- livros didáticos no Brasil (um estudo da decorrência interna dos textos através do conceito de geossinclinal). /A geologia introdutória dos. RBEP, 68(158):223-4, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- matemática elementar. /A relação entre o lógico e o histórico no ensino da. RBEP, 68(159):435, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- MENDES, Durmeval Trigueiro – Biografia. RBEP, 68(160):481-91, set./dez. 1987.
- Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola). RBEP, 68(158):65-97, jan./abr. 1987.
- (mesa-redonda). /Democratização da gestão universitária. RBEP, 68(158):165-94, jan./abr. 1987.
- (mesa-redonda). /Educação e Constituinte; implicações de uma pedagogia da qualidade. RBEP, 68(159):387-419, maio/ago. 1987.
- Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1971-1984). /O ensino de 2º grau em. RBEP, 68(160):584-615, set./dez. 1987.
- mulher - um estudo em psicanálise sobre os (des)caminhos do desejo. /A submissão da. RBEP, 68(160):707-8, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Museu-educação: se faz caminho ao andar. RBEP, 68(160):713, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Nordeste. /Planejamento educacional e clientelismo político no. RBEP, 68(158):213-5, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- Novos rumos da licenciatura. RBEP, 68(160):701-4, set./dez. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- núcleo comum. /CFE reformula. RBEP, 68(158):243-52, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. RBEP, 68(158):

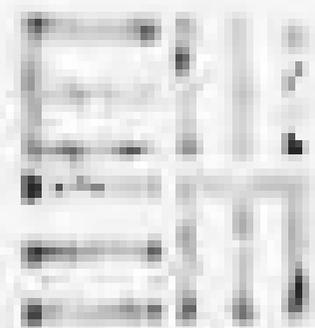
- 130-63, jan./abr. 1987.
- Organização da escola para as camadas populares. RBEP, 68(158):217-8, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- paidéia. /A proposta. RBEP, 68(158): 231-36, jan./abr. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- Paidéia: ruptura e nostalgia. RBEP, 68 (158):236-42, jan./abr. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- O papel da escola na construção de uma sociedade democrática. RBEP, 68(158): 215-6, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- Paulo Freire - questões epistemológicas. /Pedagogia. RBEP, 68(158):222-3, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- pedagogia da qualidade. (mesa-redonda). /Educação e Constituinte; implicações de uma. RBEP, 68(159):387-419, maio/ago. 1987.
- pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação. /A disciplina Currículos e Programas em cursos de. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- pedagogia Paulo Freire - questões epistemológicas. RBEP, 68(158):222-3, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- pedagógico no cotidiano da escola. /O discurso. RBEP, 68(160):705-6, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- pensamento educacional no Brasil. /Anotações sobre o. RBEP, 68(160):493-506, set./dez. 1987.
- percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- perfil de alunos de 2ªs séries do 1º grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. /Análise do. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Periódicos de currículo. /Em revista. RBEP, 68(159):461-72, maio/ago.1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Pernambuco. /A escola nova em. RBEP, 68(159):438-9, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Pesquisa educacional e tomada de decisões: o caso especial dos sistemas de documentação e a análise de políticas públicas. RBEP, 68(160):721-8, set./dez. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- pesquisa educacional no Brasil. /Retrospectiva da. RBEP, 68(159):279-88, maio/ago. 1987.
- Pinto. /Gilberto Freyre e Álvaro Vieira. RBEP, 68(159):277-8, maio/ago. 1987.
- Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das escolas de 1º grau de. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Planejamento educacional e clientelismo político no Nordeste. RBEP, 68(158): 213-5, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- planejamento ou o planejamento na prática. /A prática do. RBEP, 68(158):222, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Planejamento participativo na educação - do operacional à filosofia da educação: estudo de caso da escola de 1º e 2º graus "Educar-se". RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Política e educação no Brasil. RBEP, 68(159):446-50, maio/ago. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- Política educacional e indústria cultural. RBEP, 68(160):715-7, set./dez. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- política educacional./Supervisão escolar e. RBEP, 68(158):221, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- políticas - agenda para um debate. /Educação de adultos: necessidades e. RBEP, 68(159):356-85, maio/ago. 1987.
- políticas públicas. /Pesquisa educacional e a tomada de decisões: o caso especial dos sistemas de documentação e a análise de.

- RBEP, 68(160):721-8, set./dez. 1987. /seção: Comunicações e Informações/ político no Nordeste. /Planejamento educacional e clientelismo. RBEP, 68(158): 213-5, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/ populares. /Organização da escola para as camadas. RBEP, 68(158):217-8, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário. RBEP, 68(159):289-302, maio/ago. 1987.
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 68(158): 65-97, jan./abr. 1987.
- PRÁTICA DE ENSINO. RBEP, 68(158): 98-129, jan./abr. 1987.
- A prática do planejamento ou o planejamento na prática. RBEP, 68(158):222, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- prática. /A prática do planejamento ou o planejamento na. RBEP, 68(158):222, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- práticas de formação do educador: especialistas e professores. /Análise das. RBEP, 68(160):524-59, set./dez. 1987.
- A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. RBEP, 68(158):98-129, jan./abr. 1987.
- 1º e 2º graus "Educar-se". /Planejamento participativo na educação - do operacional à filosofia da educação: um estudo de. RBEP, 68(158):229, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- 1º e 2º graus. /Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no. RBEP, 68(159): 434-5, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- 1º grau com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. /Análise do perfil de alunos de 2ªs séries do. RBEP, 68(158):225-6, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- 1º grau de Piracicaba (Brasil) e Arica (Chile). /Estudo comparativo da percepção do clima organizacional e dos estudos administrativos, na liderança das escolas de. RBEP, 68(158):220-1, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/ processo discursivo. /Alfabetização como. RBEP, 68(158):220, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/ professores. /Análise das práticas de formação do educador: especialistas e. RBEP, 68(160):524-59, set./dez. 1987. professores - formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931/35). /Uma escola de. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/ programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação. /A disciplina Currículos e. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Proposta educacional para a Constituição. RBEP, 68(160):665-8, set./dez. 1987.
- A proposta paidéia. RBEP, 68(158): 231-36, jan./abr. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- psicanálise sobre os (des)caminhos do desejo. /A submissão da mulher - um estudo em. RBEP, 68(160):707-8, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A psicologia educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás. RBEP, 68(159): 436-7, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- qualidade de ensino numa proposta de escola aberta, em Curitiba. /Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da. RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A questão do ensino de filosofia no 2º grau. RBEP, 68(158):226-7, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/ racial e de gênero. /Instrução, rendimento, discriminação. RBEP, 68(159):324-55, maio/ago. 1987.
- Recife. /A continuidade de estudos da formação especial nas escolas estaduais do. RBEP, 68(159):438, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/ recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade de ensino numa proposta de

- escola aberta, em Curitiba. /Educação permanente e. RBEP, 68(160):710-2, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Reflexões sobre a educação na América Latina. RBEP, 68(158):195-211, jan./ago. 1987.
- reforma Anísio Teixeira (1931/35). /Uma escola de professores - formação de docentes na. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- REFORMA DO ENSINO. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- regionalização. /A emergência de uma universidade brasileira pelo resgate da. RBEP, 68(158):219, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- reintegração na sociedade. /Egressos da FUNABEM: sua. RBEP, 68(159):433-4, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar. RBEP, 68(159):435, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- ndimento, discriminação racial e de gênero. /Instrução. RBEP, 68(159):324-55, maio/ago. 1987.
- reorganizar as escolas. /Devemos. RBEP, 68(158):269-70, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- A reprodução escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as consequências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. RBEP, 68(158):224-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- reprodução social: um estudo de caso sobre as consequências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. /A reprodução escolar, a não escolarização e a. RBEP, 68(158):227-8, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- RESOLUÇÃO CFE - 6/86. RBEP, 68(158):243-52, jan./abr. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. RBEP, 68(159):279-88, maio/ago. 1987.
- Revolução de 1930. /Trabalho e educação: a reordenação necessária no contexto da. RBEP, 68(160):560-83, set./dez. 1987.
- Rio de Janeiro: uma avaliação. /A disciplina Currículos e Programas em cursos de pedagogia no município do. RBEP, 68(159):436, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- sala de aula: 1972-1984. /A sociologia da. RBEP, 68(158):7-40, jan./abr. 1987.
- sala de aula noturna. /A transmissão do conhecimento na dinâmica interna da. RBEP, 68(159):439-40, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas no estado de Goiás. /O ensino de. RBEP, 68(159):426-9, maio/ago. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- 2º grau. /A questão do ensino de filosofia no. RBEP, 68(158):226-7, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- síndrome de Down. /Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras da. RBEP, 68(160):709, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- sistemas de documentação e a análise de políticas públicas. /Pesquisa educacional e a tomada de decisões: o caso especial dos. RBEP, 68(160):721-8, set./dez. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- sociedade democrática. /O papel da escola na construção de uma. RBEP, 68(158):215-6, jan./abr. 1987. /seção: Notas de Pesquisa/
- sociedade. /Egressos da FUNABEM: sua reintegração na. RBEP, 68(159):433-4, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A sociologia da sala de aula: 1972-1984. RBEP, 68(158):7-40, jan./abr. 1987.
- Software educacional. RBEP, 68(159):473-4, maio/ago. 1987. /seção: Comunicações e Informações/
- A submissão da mulher - um estudo em

- psicanálise sobre os (des)caminhos do desejo. RBEP, 68(160):707-8, set./dez. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Supervisão escolar e política educacional: RBEP, 68(158):221, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- técnico agrícola e um pouco de sua história. /Introduzindo a problemática do ensino. RBEP, 68(158):41-64, jan./abr. 1987.
- Teixeira (1931/35). /Uma escola de professores - formação de docentes na reforma Anísio. RBEP, 68(158):227, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Teste de um procedimento alternativo de ensino para a utilização do catálogo em uma biblioteca florestal. RBEP, 68(159):431-2, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Trabalho e educação: a reordenação necessária no contexto da Revolução de 1930. RBEP, 68(160):560-83, set./dez. 1987.
- A transmissão do conhecimento na dinâmica interna da sala de aula noturna. RBEP, 68(159):439-40, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- Triguciro, operário da Filosofia da Educação Brasileira. /Durmeval. RBEP, 68(160):481-91, set./dez. 1987.
- UNIVERSIDADE. RBEP, 68(158): 165-94, jan./abr. 1987.
- Universidade brasileira: a intenção da extensão. RBEP, 68(160):717-9, set./dez. 1987. /seção: Resenhas Críticas/
- universidade brasileira pelo resgate da regionalização. /A emergência de uma. RBEP, 68(158):219, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- A universidade e o papel ocupacional: um estudo de papéis da perspectiva da comunicação envolvida no compor-desempenhar. RBEP, 68(159):432-3, maio/ago. 1987. /seção: Dissertações e Teses/
- universitária (mesa-redonda). /Democratização da gestão. RBEP, 68(158): 165-94, jan./abr. 1987.
- Vieira Pinto. /Gilberto Freyre e Álvaro. RBEP, 68(159):277-8, maio/ago. 1987.
- voleibolista escolar brasileiro. /O aproveitamento do saue tipo tênis pelo. RBEP, 68(158):224-5, jan./abr. 1987. /seção: Dissertações e Teses/

Composto e Impresso na
Gráfica FEPLAM
Av. Cavahada, 6735
Porto Alegre - RS



ENC. MARTINS

W-3 Sol 505 Bl. C Lj. 51

Tel: 245-5151