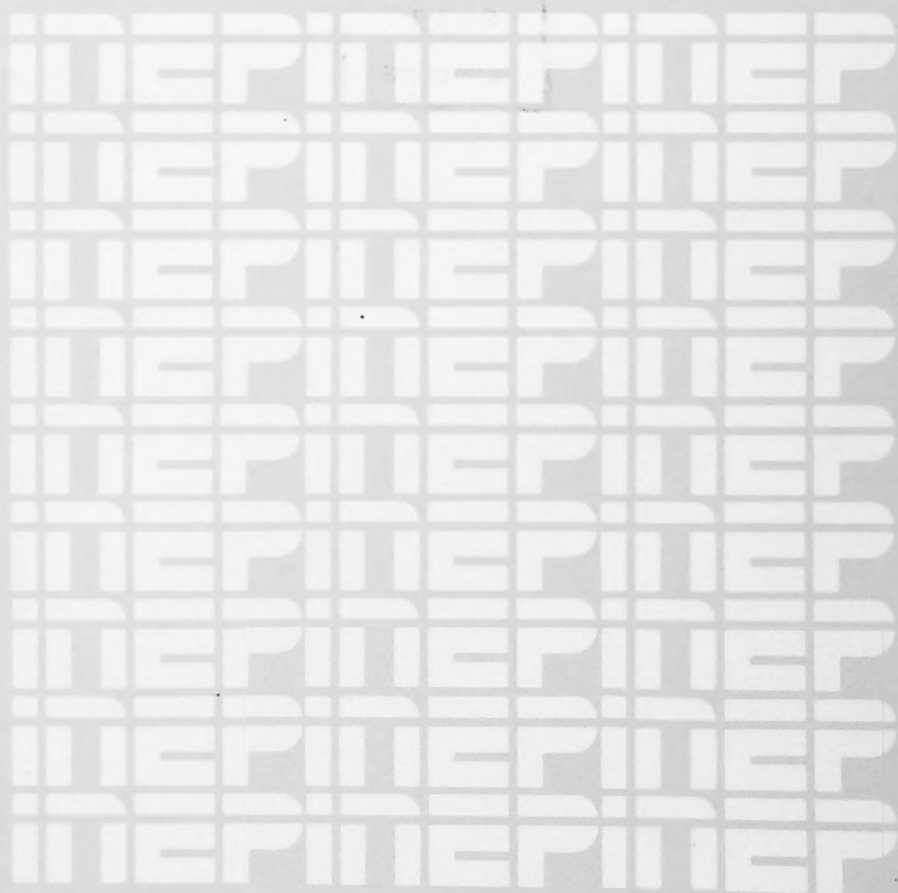


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

162



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

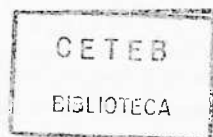
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
José Sarney

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Hugo Napoleão

SECRETÁRIO-GERAL
Luis Bandeira da Rocha Filho

REVISTA BRASILEIRA DE

**ESTUDOS
PEDAGÓGICOS 162**



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS

DIRETOR-GERAL

Manuel Marcos Maciel Formiga

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Carlos Avancini Filho

DIRETORA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Maria Laís Mousinho Guidi

DIRETORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

Silvia Maria Galliac Saavedra

COORDENADORA DE EDITORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Samira Abrahão Rodrigues Pinheiro

EDITOR

Walter Esteves Garcia

EDITORA ASSISTENTE

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 162

COMITÊ EDITORIAL

Armando Dias Mendes
Carlos Benedito Martins
Fátima Cunha Ferreira Pinto
Jacques Velloso
Jader de Medeiros Britto
Léa Pinheiro Paixão
Maria Helena Silveira
Osmar Fávero
Silke Weber
Sofia Lerche Vieira
Walter Esteves Garcia (Editor)

SECRETARIA EDITORIAL

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
(Secretária)
Cleusa Maria Alves

EDIÇÃO DE TEXTO

Maria Francisca Teresa F. Oliveira França
Maria Thereza Leandro Nogueira

REDAÇÃO

Cleusa Maria Alves

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO E REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

REVISÃO

Mônica Mattheke Braga
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Célia Soares

TRADUÇÕES E VERSÕES

Amábile Pierroti — Francês
Cláudia de Fátima Fernandes —
Espanhol
Ana Luiza Fleck Saibro — 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	235
ESTUDOS	
Os Quatro Anos da Emenda Calmon: Qual o seu Impacto? Candido Alberto Gomes	237
Considerações sobre o Texto "Os Quatro Anos da Emenda Calmon: Qual o seu Impacto?" Armando Mendes	256
Os Quatro Anos da Emenda Calmon e seu Impacto: um Comentário Jacques Velloso	260
O Risco de Coar Mosquitos e Engolir Camelos: uma Réplica Candido Alberto Gomes	271
Ensino Público Superior Noturno e Democratização Maria Stela Grossi Porto e Mariza Veloso Motta Santos	277
Avaliação Qualitativa V – Purismos e Populismos Pedro Demo	316
A Produção de <i>Software</i> para Educação Elian de Castro Machado	344
SEGUNDA EDIÇÃO	
Mai de Crescimento Florestan Fernandes	351
Vigencia de Sarmiento Gregorio Weinberg	354
DEBATES E PROPÓSTAS	
Implicações da Informática na Educação	363
Contribuição do CONSED à Discussão sobre a Nova LDB	390
NOTAS DE PESQUISA	
A Relação Teoria-Prática na Formação de Educadores/Pesquisadores de 1.º Grau: Análise de uma Experiência	395
Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Car- los	398

Estratégias Alternativas para o Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais	401
A Escola Pública: Desestímulo ou Desafio?	405
<hr/>	
RESENHAS CRÍTICAS	409
COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES	421
<hr/>	

APRESENTAÇÃO

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos acolhe, neste número, um debate a respeito de tema da maior atualidade. Ao aprovar a publicação do artigo do Professor Candido Gomes, o Comitê Editorial considerou também que as observações de Armando Mendes e Jacques Velloso poderiam enriquecer a discussão. Respeitado o direito elementar de defesa, o Professor Candido Gomes julgou oportuno acrescentar novas observações, particularmente no que se refere aos comentários feitos por Jacques Velloso.

Dada a atualidade do tema, sobretudo agora com o advento da nova Constituição, esperamos que polêmicas como esta contribuam efetivamente para a construção de um sistema educacional menos injusto e mais igual para todos os brasileiros.

O Editor

Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?*

Candido Alberto Gomes
Universidade de Brasília (UnB)

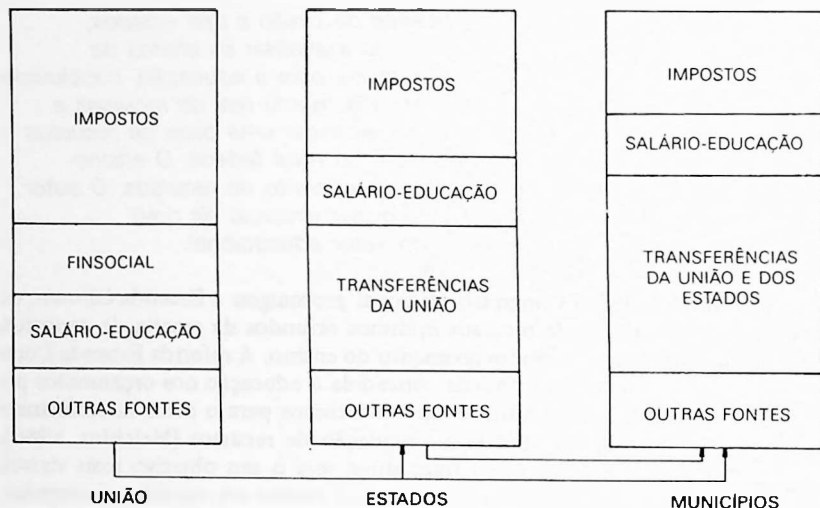
O artigo examina dados financeiros da União e dos estados, referentes ao período 1977-1986, visando a analisar os efeitos da Emenda Calmon sobre os recursos públicos para a educação, concluindo que a Emenda proporcionou significativo aumento real de recursos e provocou uma tendência no sentido de alcançar uma base de recursos menos sensível à conjuntura econômica, no nível federal. O ensino superior captou parte apreciável desse incremento de recursos. O autor apresenta, ainda, dados relativos ao provável impacto da nova Constituição sobre o financiamento do setor educacional.

Ao final de 1983 o Congresso Nacional promulgou a Emenda Calmon, estabelecendo a vinculação de recursos mínimos oriundos da receita de impostos, em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino. A referida Emenda Constitucional visava a elevar a prioridade concedida à educação nos orçamentos públicos, com base na constatação de que os recursos para o setor historicamente decresceram quando foi abolida a vinculação de recursos (Melchior, 1986). Embora o incremento de recursos financeiros seja o seu objetivo mais visível, fica pelo menos implícito que outros objetivos podem ser também alcançados: 1) a garantia de certa estabilidade de verbas, ao fixar um piso para as despesas; 2) a obtenção de uma base de recursos menos sensível à conjuntura econômica, isto é, a receita de impostos, que, neste particular, pode ser mais favorável que as “contribuições sociais”, os repasses de fundos federais provenientes de rendas de loterias, a contratação de empréstimos e outros; 3) melhor execução das competências, sendo exigido maior esforço financeiro sobretudo da União e dos municípios interioranos, a primeira em virtude da sua obrigação constitucional de prover assistência técnica e financeira às demais esferas de governo e os últimos por terem, em geral, o nível de desempenho relativamente mais modesto em educação.

Tendo gerado dúvidas quanto à sua aplicação, a Emenda Calmon foi regulamentada pela Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985, que definiu a “receita resultante de impostos” e a “manutenção e desenvolvimento do ensino”. Quanto à

* Os pontos de vista aqui expressos são de caráter pessoal, não representando os posicionamentos das instituições às quais se encontra vinculado o autor. Agradeço aos doutores Emílio Marques, Harry Schüler, Tereso Torres e à equipe de educação do IPEA pela paciência em responder a inúmeras indagações. Evidentemente, as opiniões e eventuais imperfeições deste trabalho são de minha exclusiva responsabilidade. Ao colega Francisco Salatiel de Alencar Barbosa, o reconhecimento pelo incentivo.

primeira, foi esclarecido que os mínimos de 13 por cento da receita de impostos da União e 25 por cento da dos estados e municípios incidiriam sobre a receita própria e as transferências recebidas por força de mandamentos constitucionais, excluindo-se, para esse fim, as contribuições ou "tributos que não sejam propriamente ditos". (Lei nº 7.348/85, art. 5º), sobretudo o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL) e o salário-educação. A Figura 1 facilita a compreensão por parte dos leitores que têm menos familiaridade com as finanças públicas.



Observações: O FINSOCIAL é uma contribuição destinada a programas sociais em geral; seus recursos resultam da aplicação de uma percentagem sobre o faturamento das empresas. O salário-educação é outra contribuição das empresas, destinada ao ensino de 1º grau.

Figura 1 — Esquema simplificado do fluxo de recursos financeiros para a educação

Por sua vez, as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino foram definidas como as do ensino regular ou supletivo de todos os níveis, desde que as atividades estejam abrangidas pela legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sejam supervisionadas pelos sistemas de ensino. Assim, foram incluídas despesas de administração e de manutenção de pessoal inativo, mas foram excluídas, entre outras, as de pesquisa não vinculada ao ensino e formação de quadros para a administração pública. Apesar da precisão do conceito legal, há dificuldades de avaliação, uma vez que os dados financeiros geralmente são apresentados sob os títulos mais amplos de área e função de educação e cultura.

Passados quatro anos da promulgação da Emenda, faz-se necessário analisar os seus resultados, através das seguintes indagações:

- 1) Os recursos financeiros para o ensino elevaram-se em termos absolutos e/ou relativos?
- 2) Em que medida se tem obtido uma base de recursos menos sensível à conjuntura econômica?
- 3) Se houve incremento de recursos, que programas têm recebido prioridade?
- 4) Tendo em vista a nova Constituição, qual será o provável impacto da vinculação de recursos para o ensino em face das modificações do sistema tributário nacional?

As variações de recursos financeiros

A resposta à primeira questão é mais detalhada para a União que para os estados e para estes mais que para os municípios, por força da atualização dos dados estatísticos. Ademais, como a Emenda Calmon foi promulgada em 19 de dezembro de 1983, seu impacto só pôde ser sentido efetivamente a partir de 1985, quando foi regulamentada.

Considerando em primeiro lugar o Governo Federal, a Tabela 1 indica que a despesa em valores reais (deflacionados) do Ministério da Educação (MEC) não cresceu significativamente no primeiro exercício financeiro sucessivo à promulgação da Emenda Calmon, mas alcançou níveis de crescimento altamente significativos em 1984/87 (Gráfico 1), embora seja também significativo o aumento em 1980/81.

Levando-se em conta a despesa na função educação e cultura — realizada pelo MEC e outros ministérios —, as variações apresentam perfil semelhante, sendo o crescimento ainda mais elevado no período 1984/87. Observa-se ainda que a comparação com a despesa do Tesouro Nacional mostra o posicionamento favorável do MEC e dos gastos em educação e cultura a partir de 1984, com exceção de 1986. Já em 1987, enquanto a despesa do Tesouro teve uma redução real de 2,0 por cento, as despesas educacionais tiveram incremento apreciável. Com isso, ao se atentar para as colunas de números índices, se verificará que, em 1987, se reverteu a tendência recente de a despesa do Tesouro crescer mais aceleradamente que os dispêndios em educação. Como seria de esperar, elevou-se também a participação da despesa do MEC sobre a despesa realizada com recursos do Tesouro Nacional. Em comparação com o comportamento da despesa do MEC e da União na função educação e cultura, o esforço em favor do ensino, comparado com a despesa total, mostra proporções mais reduzidas, mas nem por isso pouco expressivas.

A Tabela 2 indica que não houve uma ruptura clara, uma alteração drástica a partir de 1984, no que se refere ao percentual das despesas educacionais e à despesa total realizada pelo Tesouro Nacional. No entanto, comparando os períodos de 1977-83 e 1984-87, verifica-se inequívoca tendência ao crescimento. No caso da participação da despesa do MEC sobre a despesa do Tesouro Nacional, o incremento médio é ainda maior, embora com oscilações de ano para ano.

Tabela 1 — Valores reais da despesa da União na função Educação e Cultura, da despesa do MEC e da despesa total do Tesouro Nacional. Brasil — 1977-87

(Em OTN = Cz\$ 1.000)

ANOS	DESPESA DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURA			DESPESA TOTAL DO MEC			DESPESA DO TESOIRO NACIONAL		
	OTN's	Nºs Índices	Variação em relação ao ano anterior (%)	OTN's	Nºs Índices	Variação em relação ao ano anterior (%)	ONT's	Nºs Índices	Variação em relação ao ano anterior (%)
1977	105.740	100,0	—	74.255	100,0	—	966.380	100,0	—
1978	127.012	120,1	+ 20,1	85.955	115,8	+ 15,8	1.095.534	113,4	+ 13,4
1979	144.345	136,5	+ 13,6	98.928	133,2	+ 15,1	1.153.819	119,4	+ 5,3
1980	168.504	159,4	+ 16,7	159.278	214,5	+ 61,0	1.819.710	188,3	+ 57,7
1981	256.730	242,8	+ 52,4	212.065	285,6	+ 33,1	2.183.495	225,9	+ 20,0
1982	286.385	270,8	+ 11,6	242.084	326,0	+ 14,2	2.266.766	234,6	+ 3,8
1983	245.977	232,6	— 14,1	203.712	274,3	— 15,9	2.409.786	249,4	+ 6,3
1984	256.686	242,8	+ 4,4	208.633	281,0	+ 2,4	2.492.733	257,9	+ 3,4
1985	374.175	353,9	+ 45,8	303.650	408,9	+ 45,5	2.909.867	301,1	+ 16,7
1986	558.366	528,1	+ 49,2	384.056	517,2	+ 26,5	5.316.798	550,2	+ 82,7
1987	684.135	647,0	+ 22,5	482.302	649,5	+ 25,6	5.208.151	538,9	— 2,0

Fontes: SEEC-MEC e Ministério da Fazenda

Gráfico 1 — Percentuais de variação anual dos valores reais da despesa da União na função Educação e Cultura, da despesa do MEC e da despesa total do Tesouro Nacional

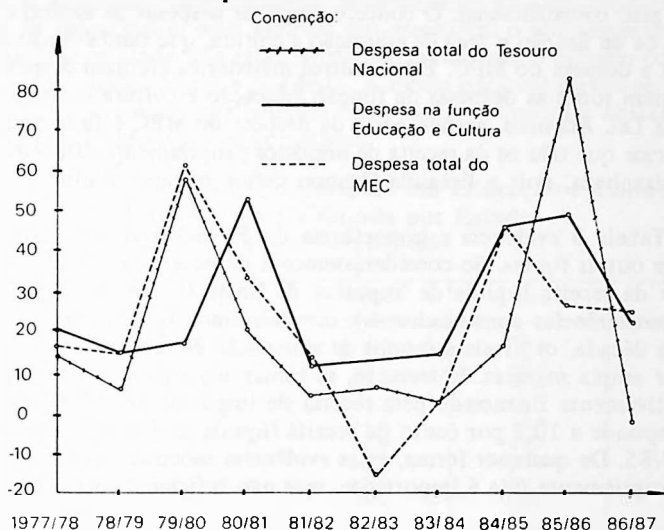


Tabela 2 — Participação da despesa do MEC no orçamento, na receita de impostos da União e na despesa total do Tesouro Nacional. Brasil — 1977-87

Ano	% Sobre Orçamento	% Sobre Receita Total de Impostos Arrecadada	% Sobre a Despesa do Tesouro Nacional
1977	5,6	7,6	7,7
1978	5,4	8,4	7,8
1979	5,9	8,6	8,6
1980	5,3	8,1	8,8
1981	4,9	9,6	9,7
1982	5,2	10,8	10,7
1983	6,1	9,1	8,5
1984	5,8	8,8	8,4
1985	6,1	12,9	10,4
1986	5,8	13,7	7,2
1987	6,7	17,4	9,3

Fonte: Orçamentos e balanços gerais da União

De igual modo, fica patente que o esforço financeiro em favor do ensino é mais significativo quando mensurado com base no critério adotado pela Emenda Calmon, isto é, a receita de impostos, conforme era de esperar.

A maior dificuldade para se avaliar os efeitos da vinculação de recursos situa-se na falta de dados adequados sobre as despesas de ensino, nos termos da já

aludida Lei nº 7.348/85. Aliás, pelo que depreendeu o Senador João Calmon (1987), em seu Parecer sobre o Orçamento do MEC para 1988, esta Lei não foi devidamente compreendida e claramente aplicada, embora o *quantum* alocado supere o piso constitucional. O conceito legal de despesas de ensino é mais restrito que os de função e área de educação e cultura, que também não se confundem com a despesa do MEC. Este e outros ministérios efetuam despesas de ensino, mas nem todas as despesas na função educação e cultura correspondem aos termos da Lei. Ademais, grande parte da despesa do MEC é financiada com outros recursos que não os da receita de impostos propriamente dita. Isto não deve causar estranheza, pois a Emenda Calmon define recursos mínimos, não máximos.

A Tabela 3 evidencia a importância do FINSOCIAL e do salário-educação, entre outras fontes. Se considerássemos a despesa total do MEC como porcentagem da receita líquida de impostos da União (isto é, receita de impostos menos transferências constitucionais), concluiríamos falsamente que, ao longo da última década, os níveis mínimos de vinculação de recursos teriam sido superados por ampla margem. Entretanto, se tomarmos a parcela do orçamento do MEC efetivamente financiada pela receita de impostos em 1986, veremos que ela corresponde a 10,3 por cento da receita líquida da União, definida pela Lei nº 7.348/85. De qualquer forma, estas evidências mostram que a receita de impostos propriamente dita é importante, mas não suficiente, para financiar o ensino.

**Tabela 3 — Ministério da Educação: composição da receita.
Brasil — 1982-86**

Em %				
Ano	Salário-Educação*	FINSOCIAL	Outras**	Total
1982	8,5	13,5	78,0	100,0
1983	8,0	13,8	78,2	100,0
1984	8,3	13,3	78,4	100,0
1985	8,5	16,8	74,7	100,0
1986	6,9	14,7	78,4	100,0

Fontes: Balanços gerais da União e IPEA — FINSOCIAL: Consolidação de Informações

*Um terço do valor que figura nos balanços gerais da União. Exclui contribuição direta ao FNDE e inclui comissão de 1% devida ao IAPAS.

**Predominantemente receita de impostos.

No que se refere aos estados, os dados são menos completos. No entanto, depreende-se da Tabela 4 que, em 1983, 16 dos 24 estados já aplicavam em educação e cultura montante superior ou equivalente ao mínimo constitucional. Como o conceito de despesa em educação e cultura é mais amplo que o de despesa de ensino — lembremo-nos —, os percentuais estão superestimados. Os oito estados que não atingiram o mínimo de 25 por cento localizam-se nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 1984 dez estados das regiões de menor desenvolvi-

mento relativo situaram-se abaixo do mínimo constitucional, ao passo que a média do País reduziu-se em relação ao ano anterior. Fica clara a morosidade de aplicação do dispositivo constitucional neste nível de governo, bem como a necessidade de mecanismos mais efetivos que assegurem o seu cumprimento. Em 1985 encontramos ainda três estados que não cumpriram o mínimo constitucional, todos das regiões Norte e Nordeste. A média nacional elevou-se. Os dados parciais de 1986 revelam que nenhum dos estados se encontra abaixo do piso, vários deles excedendo-o por larga margem.

Tabela 4 — Percentual da despesa em Educação e Cultura sobre a receita líquida por Estado. Brasil — 1983-86

Estados	1983	1984	1985	1986
Acre	13,1	12,8	18,5	28,3
Amazonas	29,8	26,7	28,4	32,6
Pará	29,0	31,0	27,9	...
Rondônia	24,5	20,3	49,1	...
Maranhão	18,0	14,3	18,1	...
Piauí	36,3	40,6	48,7	47,3
Ceará	35,2	29,4	36,1	35,4
R.G. do Norte	36,0	32,4	37,1	34,2
Paraíba	23,1	14,5	24,9	28,8
Pernambuco	21,8	19,3	25,6	...
Alagoas	18,5	15,2	27,6	31,5
Sergipe	25,7	24,1	34,2	36,2
Bahia	29,3	24,9	27,8	...
Mato Grosso	27,2	23,0	32,4	...
M.G. do Sul	22,0	21,7	31,5	35,5
Goiás	21,2	25,8	25,9	27,2
D. Federal	30,2	28,0	71,4	...
Minas Gerais	35,0	27,5	30,5	28,4
Espírito Santo	31,9	29,0	34,4	...
R. de Janeiro	28,4	26,0	28,8	...
S. Paulo	30,8	29,9	32,4	30,5
Paraná	35,5	38,2	35,8	...
Santa Catarina	29,6	29,1	30,0	...
R.G. do Sul	40,7	32,9	31,9	...
total	30,7	28,1	32,8	...

Fonte: Ministério da Fazenda. Secretaria de Economia e Finanças.

Observações: A receita líquida corresponde à receita própria de impostos, acrescida das transferências recebidas, menos as transferências constitucionais de impostos para os municípios. Para 1985-86 foi possível excluir das transferências recebidas as que não se referiam a impostos. Para 1983-4 foram consideradas as transferências recebidas como um todo, tendo em vista a agregação dos dados. Assim, para estes anos, a receita líquida está ligeiramente superestimada.

Em geral, os percentuais da despesa na função Educação e Cultura estão superestimados, uma vez que não foram excluídos vários itens para configurar as despesas de ensino, nos termos da Lei nº 7.348/85.

Os valores do desvio padrão das percentagens da despesa com educação e cultura sobre a receita de impostos são, respectivamente, para os três anos em análise, de 7,2, 7,4 e 10,7, evidenciando, por este critério, que se elevaram as disparidades estaduais de gastos entre 1984 e 1985. Ou seja, os estados que gastavam menos passaram em certos casos a gastar um pouco mais, enquanto os que gastavam mais passaram a gastar muito mais.

De modo geral, o esforço financeiro estadual, que, em média, já era elevado, aumentou ainda mais, podendo, em certos casos, estar próximo do limite máximo suportável pelas finanças públicas. Por isso mesmo, o incremento, em valores deflacionados, da despesa em educação e cultura entre 1984 e 1985 foi de 26 por cento, nível muito inferior ao do MEC. Por seu lado, o aumento da despesa global dos estados e Distrito Federal atingiu no mesmo período 37,6 por cento, registrando-se a participação decrescente da despesa em educação e cultura no total da despesa.

Quanto aos municípios, a falta de dados recentes nos impede de analisar o comportamento dos seus gastos no ensino. Todavia, cabe assinalar que a sua apreciável heterogeneidade provavelmente leva a um impacto diversificado do dispositivo constitucional.

A base de recursos

A segunda questão se refere ao grau de obtenção de uma base de recursos menos sensível ao ciclo econômico. Esta base estaria ligada mais aos impostos que às "contribuições sociais", rendas de loterias, repasses negociados de fundos federais e endividamento público. Como a Emenda Calmon estabeleceu a vinculação de recursos de impostos para o ensino, é de se esperar que a base de recursos se torne mais estável.

Nossa análise se limitará à esfera federal. Assim, no caso do MEC, a receita tem como fontes os impostos em geral, o salário-educação, o FINSOCIAL, operações de crédito, juros, receitas próprias das universidades, loteria esportiva e outras. Dentre estas, avultam a receita de impostos, o FINSOCIAL e o salário-educação, como se depreende da Tabela 3. O salário-educação, que depende do valor real dos salários, em 1985 recuperou a participação de 1982 e voltou a diminuir em 1986. Já o FINSOCIAL sofreu incremento em 1985, reduzindo-se em seguida. No período em tela, os recursos desta "contribuição social" para a educação alcançaram em média 26,5 por cento do total aplicado. Por seu lado, as demais fontes se mantiveram relativamente estáveis, mas com tendência de elevação, nos termos do orçamento inicial de 1987. Apesar da redução do FINSOCIAL no último ano da série, verifica-se que o resultado tem sido o aumento líquido de recursos, em termos nominais e reais. Desse modo, a vinculação de recursos de impostos não foi "compensada" pela redução de outras fontes, o que evidencia a vontade política de elevar as verbas para o ensino. Daqui fluem duas conclusões: 1) a resposta à indagação sobre se foi obtida uma base

de recursos menos sensível ao ciclo econômico é que existe certa tendência neste sentido; 2) a vinculação da receita de impostos, mesmo aliada a um tributo vinculado — o salário-educação — é importante, mas não suficiente para assegurar o fluxo adequado de recursos financeiros para o ensino.

Outra questão que convém destacar é a da classificação dos impostos. Conforme Schüler (1987), a União possui impostos assim classificados e impostos disfarçados sob os títulos de contribuições econômicas e sociais. Estes impostos, no sentido econômico e jurídico não reconhecidos como tal, de 1981 a 1986, atingiram a média de 22,2 por cento da receita de impostos federais propriamente dita. Evidentemente eles não foram computados nem para a vinculação de recursos destinados ao ensino nem para as transferências constitucionais aos estados e municípios. A educação, porém, em geral tem compensado a perda, graças ao salário-educação e ao FINSOCIAL. Se considerarmos o cálculo de Schüler sobre os “impostos disfarçados” para 1986, veremos que a diferença da aplicação do piso de 13 por cento ainda seria superada pelo montante do salário-educação e do FINSOCIAL recebido pelo MEC. No exercício de 1985 a vantagem foi de 1,6 por cento, porém em 1984 se registrou uma diferença para menos da ordem de 11,4 por cento. Esta oscilação mostra os riscos dos artifícios e a necessidade de assegurar base de recursos mais sólida para o ensino.

Outro importante aspecto se refere à retenção de recursos vinculados. Segundo estudo do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), o orçamento do MEC em 1986 incluiu Cz\$ 26,5 bilhões (vinte e seis bilhões e quinhentos milhões de cruzados) mais a diferença de recursos não paga em 1985, no valor de Cz\$ 1,8 bilhão (um bilhão e oitocentos milhões de cruzados), alcançando o total de Cz\$ 28,3 bilhões (vinte e oito bilhões e trezentos milhões de cruzados). Em 1986 foram alocados apenas Cz\$ 24,2 bilhões (vinte e quatro bilhões e duzentos milhões de cruzados), com a diferença de Cz\$ 4,1 bilhões (quatro bilhões e cem milhões de cruzados), que foi transferida para o exercício de 1987 (Brasil, 1987). Considerando a hiperinflação, pode-se avaliar a grave perda real de recursos financeiros, que beneficia inconstitucionalmente outros setores em prejuízo do ensino. Lamentavelmente, a mencionada Lei nº 7.348/85 (art. 4º, § 4º) permite que “as diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultam no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios” sejam apuradas e corrigidas no último trimestre do exercício e, em caso de persistir diferença, no exercício seguinte. Na oportunidade da tramitação no Senado Federal do Projeto que deu origem àquela Lei, a Comissão de Educação e Cultura, antevendo estes problemas, propôs emenda que, no entanto, não pôde ser aprovada pelo Plenário (Brasil, 1985). Como se pode observar, o cumprimento do dispositivo constitucional depende de regulamentação adequada e, sobretudo, da efetiva vontade política de reverter a situação do ensino no País.

Situações análogas ocorrem com as transferências negociadas entre esferas de governo. Atualmente o MEC desenvolve, no ensino de 1º grau, o Programa de

Trabalho Anual (PTA), destinado a apoiar, com recursos do salário-educação, programas, projetos e atividades dos estados. Os municípios são alvo do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, através do qual se destinam 25 por cento da quota federal do salário-educação. Para o ensino de 2º grau existe também um programa baseado em planos de trabalho anuais.

Segundo relatório de acompanhamento do IPEA (1987), tais programas padecem de pulverização de recursos, falta de clara definição de prioridades, deficiências de acompanhamento e avaliação e entraves no fluxo de recursos. Infelizmente, o MEC não é exceção na administração pública, constituindo manifestação de problemas mais amplos. Winkler e seus colaboradores (1986), por seu lado, ressaltaram que os mecanismos atualmente utilizados nas transferências federais, além de dispendiosos, não são administrativamente eficientes para atingir as metas ou induzir mudanças no comportamento dos estados. Os recursos carreados pelo Convênio único com os estados podem ser fungíveis, de tal modo que recursos federais para a educação podem apenas liberar recursos estaduais para outros programas, educacionais ou não. As transferências intergovernamentais em geral não apresentam efeitos redistributivos visíveis, a não ser no que se refere ao salário-educação.

Estes mecanismos pesados e caros têm o condão de atrasar sensivelmente o fluxo de recursos, o que é fatal em períodos hiperinflacionários. Assim ocorre também com o salário-educação, cujos recursos levam muito tempo desde quando são arrecadados até à sua utilização, causando perdas em valores reais para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou para o MEC. No caso do FINSOCIAL, há uma demora mínima de um semestre entre a liberação dos fundos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e seu recebimento pelos estados. No caso dos municípios, um ano e meio não é um período inteiramente anormal entre a apresentação de projetos e o recebimento dos recursos (Winkler, 1986). Num seminário de avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste — EDURAL (CENDEC, Brasília, 1985), alguns participantes relacionaram mais de trinta repartições na *via crucis* das verbas desde que saíam do Banco Mundial até chegarem às escolas.

Verifica-se, assim, que a União não está cumprindo efetivamente sua missão de assistência técnica e financeira aos governos subnacionais, no campo do ensino. As mesmas dificuldades parecem ocorrer nas relações entre estados e municípios, apesar das evidentes disparidades intra-estaduais. Como se depreende, há uma perversão das atividades-meios, de tal forma que sugam recursos e podem tornar-se mais importantes que as atividades-fins. Desse modo, os dispositivos constitucionais e legais que visam à ampliação de recursos para o ensino se chocam com a máquina burocrática, que reduz grandemente o seu impacto. Tendo em vista graves dificuldades financeiras que acometem o País, as verbas são corroídas pelo processo inflacionário à medida que passam de um para outro órgão, esperam por formalidades e entram em caixas únicos estaduais onde a

educação muitas vezes não é prioridade. Assim, à falta de outras condições, o impacto dos dispositivos aludidos é minimizado, indicando que a máquina administrativa precisa ser modificada.

O aproveitamento dos recursos

Conforme as evidências disponíveis, a escolarização no Brasil apresenta graves problemas de desigualdade: as populações das faixas de renda mais elevadas tendem a freqüentar escolas particulares de 1º e 2º graus, mas se beneficiam amplamente do ensino superior público. Este apresenta elevados custos para o Estado, porém é gratuito para os estudantes e suas famílias. Em contraste, a escola pública de 1º e 2º graus é acessível às camadas de renda menos aquinhoadas, mas apresenta notórias deficiências (como, aliás, segmentos expressivos da escola particular). Dessa forma, cabe indagar em que medida o aumento real de recursos já apontado tem servido para solucionar em especial os problemas que atingem as camadas populares, especialmente no ensino de 1º grau.

A análise dos dados recentes sobre a União mostra que, entre 1983 e 1987, a despesa realizada na função educação e cultura tem beneficiado crescentemente o ensino de 1º grau. A Tabela 5 indica que a responsabilidade federal pelo ensino superior implicava mais da metade dos recursos dispendidos. Esta proporção,

Tabela 5 — Distribuição da despesa realizada e prevista pelo MEC, segundo os programas de ensino de 1º grau, 2º grau e superior. Brasil 1983-88

Programas	Despesa Realizada					Despesa Fixada
	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Ensino de 1º Grau	29,7	33,5	39,3	45,4	24,3	26,3
Ensino de 2º Grau	6,8	5,8	5,8	6,7	7,9	9,4
Ensino Superior	63,5	60,7	54,9	47,9	67,8	64,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fontes dos dados originais: 1984/86 — SEEC-MEC, 1987 — Orçamento do MEC (Posição Final) — SOF-SEPLAN; 1988 — Orçamento da União.

em 1986, reduziu-se para cerca de 48 por cento do montante, saindo favorecido o ensino de 1º grau. O ensino de 2º grau figura como um nível imprensado entre duas grandes prioridades: a do ensino fundamental e a do ensino superior. A despesa realizada pelo MEC apresenta também o mesmo perfil, revelando no último ano certa elevação dos recursos para o 2º grau de ensino. Se considerarmos apenas o acréscimo de recursos proporcionado pela Emenda Calmon em 1984/86, como fez um estudo do IPEA (Brasil, 1987), não se encontra a mesma progressão constante em favor do 1º grau. A tendência se inverte em 1985/86 e se torna mais clara quando se subtraem os recursos destinados à merenda escolar, que seria mais propriamente uma atividade do setor de saúde (Tabelas 6 e 7). Obser-

va-se, pois, que, ao retirarmos a respeitável quantia dedicada à alimentação, resta um montante relativamente reduzido para atender às graves dificuldades de recursos materiais e humanos que tornam tão modesto o grau de democratização do ensino fundamental.

**Tabela 6 — Distribuição de acréscimo de recursos proporcionados ao MEC pela Emenda Calmon, segundo os programas de ensino.
Brasil — 1984-86**

Programas	Em %	
	1985/84	1986/85
Ensino de 1º Grau	48,8	28,0
Ensino de 2º Grau	5,1	13,4
Ensino Superior	37,3	56,5
Outros	8,8	2,1

Fonte: Brasil (1987)

**Tabela 7 — Distribuição do acréscimo de recursos proporcionado pela Emenda Calmon, segundo os programas de ensino.
Brasil — 1984-86**

Programas	Em %	
	1985/84	1986/85
Ensino de 1º Grau (excluída a merenda escolar)	21,6	6,4
Ensino de 2º Grau	5,1	13,4
Ensino Superior	37,3	56,5
Outros	36,5	23,7

Fonte: Brasil (1987)

Para se ter uma comparação, se considerarmos a despesa fixada no Orçamento de 1988 para a maior universidade federal, veremos que ela corresponde ao triplo do que o MEC planeja gastar com a educação pré-escolar em todo o País, o sêxtuplo da dotação para o ensino especial e um terço dos recursos para o ensino de 1º grau, excluída a merenda escolar (Calmon, 1987). Não se trata evidentemente de minimizar as necessidades do ensino superior, de levá-lo à obsolescência ou de calar-lhe a voz crítica pelo corte de verbas. O ensino superior é necessário e caro, mas o que fica patente a partir destes dados é a dificuldade de a União cumprir sua missão de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, no que se refere sobretudo à escola fundamental.

No que cabe aos estados (Tabela 8), observa-se o aumento da participação relativa do ensino de 2º grau, além de leve tendência no mesmo sentido para o ensino superior. O aumento da despesa com este último deve manifestar-se mais claramente nos anos seguintes, uma vez que, em pelo menos dez estados, estão sendo tomadas providências no sentido de criar ou ampliar universidades esta-

duais (cf. Brasil, 1987). Lamentavelmente, a maioria destes estados ainda tem graves problemas de acesso e equidade no ensino de 1º grau.

**Tabela 8 — Distribuição da despesa realizada pelos Estados, segundo os programas de ensino de 1º grau, 2º grau e superior.
Brasil — 1983-85**

Programas	Em %		
	1983	1984	1985
Ensino de 1º Grau	77,0	77,9	74,5
Ensino de 2º Grau	11,5	9,9	13,0
Ensino Superior	11,5	12,2	12,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Ministério da Fazenda

Numa sociedade assimétrica, o acréscimo de recursos foi captado pelo nível de ensino que possui maior capacidade de influência e menor representação das classes populares. Enquanto isto, o ensino fundamental fica sujeito às flagrantemente disparidades de recursos entre estados e municípios.

Da mesma forma que os interesses das classes médias orientavam a expansão do ensino médio em seu favor, durante os anos 60, no Estado de São Paulo, conforme memorável estudo de Gouveia (1967), o ensino superior apresenta hoje tal capacidade de barganha que, apesar do discurso, acaba por onerar ainda mais as classes populares. Este drama mostra a necessidade de aumento global dos recursos para o ensino, mas ressalta também a urgência histórica de melhor aproveitamento e distribuição destes mesmos recursos.

Prospectiva

A nova Constituição determina não só alterações na vinculação de recursos para o ensino, como também profundas mudanças do sistema tributário nacional. Considerando que este último é básico para o financiamento da educação, cumpre fazer breves observações sobre sua trajetória recente.

A reforma tributária dos anos 60, como se sabe, promoveu intensa centralização de recursos e decisões na esfera do Governo Federal. Estados e municípios passaram a depender grandemente das transferências constitucionais da receita da União. Todavia, nos anos 80, o sistema tributário passou a apresentar sinais cada vez mais sérios de esgotamento. Diversas emendas constitucionais ampliaram progressivamente as transferências intergovernamentais em favor dos estados e municípios. No entanto, não cessaram as críticas em relação ao desconhecimento das desigualdades entre estados e municípios, além do atraso do pagamento das cotas-partes, interferência de fatores políticos, não divulgação dos dados empregados para o cálculo dos índices de participação e outros aspectos.

A Assembléia Nacional Constituinte, no capítulo do sistema tributário, promove significativa redução da receita federal de impostos e incremento da re-

ceita dos governos subnacionais (Tabela 9). Estas transformações se fazem quer através da criação de novos impostos, quer do deslocamento de impostos federais para os estados, quer, ainda, através de crescentes transferências intergovernamentais. O fortalecimento das transferências significa que estes mecanismos permanecem e devem ser regulados pela legislação complementar e ordinária. Embora nossas estimativas tenham caráter ilustrativo, pois, entre outros aspectos, não incluem os novos impostos criados e não prevêem as normas infraconstitucionais, que definirão temas estratégicos, fica claro que a União perderá provavelmente grande parte da sua receita, havendo ganhos sensíveis para os estados e, sobretudo, para os municípios.

Tabela 9 — Diferenças percentuais entre a arrecadação de impostos real e hipotética* — 1983-87.

Esfera de Governo	1983	1984	1985	1986	1987
União	-42,7	-40,7	-44,8	-41,4	-21,7
Estados	- 1,4	- 2,1	+ 22,8		
Municípios	+69,5	+447,5			

Fonte dos dados originais: Ministério da Fazenda.

* Receita hipotética calculada com base nos dispositivos aprovados em primeiro turno de votação pelo Plenário da Assembleia Nacional Constituinte, excluídos os novos impostos criados (estimativas preliminares). A receita dos estados acha-se particularmente subestimada pela não inclusão dos novos impostos.

Observação: Para 1984 encontravam-se disponíveis apenas os dados relativos aos municípios de 50.000 habitantes e mais.

A nova discriminação da receita de impostos leva a pensar na redistribuição das competências. A Tabela 10 apresenta o percentual da despesa na função educação e cultura sobre as receitas real e hipotética nos últimos anos para os quais existem dados disponíveis. Calculamos quanto a despesa na função educação e cultura efetivamente representou em relação à receita real de impostos e quanto elas representariam se, naqueles anos, estivesse em vigor o novo sistema tributário. Observa-se que a despesa do MEC se eleva em relação à receita real. Os estados superam os 25 por cento da receita de impostos, enquanto os municípios ficam aquém dos 25 por cento no que tange à receita real. Na hipótese conservadora de se manterem os mesmos níveis de despesas no período focalizado, a União freqüentemente ultrapassaria os 18 por cento fixados pela nova Constituição. Os estados, por sua vez, continuariam superando os 25 por cento da receita de impostos, mas os municípios teriam que aumentar substancialmente suas aplicações no ensino. Lembramos, porém, mais uma vez, que a despesa com a manutenção e desenvolvimento do ensino constitui um universo menor que a despesa com a função educação e cultura. Por outro lado, como vimos, além da receita de impostos, existem outras fontes de recursos públicos para o ensino.

Tabela 10 — Percentual das despesas na função Educação e Cultura sobre as receitas de impostos real* e hipotética — 1983-86**

ESFERA DE GOVERNO	1983		1984		1985		1986		1987	
	Receita real	Receita hipotética	Receita real	Receita hipotética	Receita real	Receita hipotética	Receita real	Receita hipotética	Receita real	Receita hipotética
União (MEC)	14,0	19,3	14,9	17,5	18,1	22,8	16,8	19,8	17,4	28,1
Estados	30,4	30,8	27,8	28,4	---	---	---	---	---	---
Municípios	20,4	4,6	20,7	12,2	---	---	---	---	---	---

Fonte dos dados originais: Ministério da Fazenda e SEEC-MEC.

* A receita real corresponde à base para o cálculo dos percentuais de vinculação de recursos, isto é, exclui as transferências passadas a outros níveis de governo e inclui as transferências recebidas (Lei nº 7.348, de 24/07/1985, art. 5º).

** Receita hipotética calculada com base nos dispositivos aprovados em primeiro turno pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte, excluídos os novos impostos (estimativas preliminares). Para 1984 encontravam-se disponíveis apenas os dados relativos aos municípios de mais de 50.000 habitantes.

A receita dos estados acha-se particularmente subestimada pela não inclusão dos novos impostos.

Outro fator de descentralização poderá ser o dispositivo que estabelece o financiamento dos programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, com recursos oriundos de contribuições sociais e com outros recursos orçamentários. A nova norma, aprovada no primeiro turno de votação pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte, significa que aqueles programas, hoje financiados com ampla participação de recursos do FINSOCIAL, passarão a contar com verbas provenientes da receita de impostos e do salário-educação. Como já vimos, o aporte do FINSOCIAL para o orçamento do MEC tem sido notável. Com isso, as disponibilidades financeiras do MEC poderão encolher em face das tarefas que atualmente desempenha, conduzindo a uma possível descentralização administrativa e financeira da merenda escolar e outros programas. Urge, portanto, preparar-se e estudar que mudanças serão necessárias, para não ser surpreendido por elas.

De qualquer modo, verifica-se que a elevação do piso constitucional da União de 13 para 18 por cento, conforme iniciativa do Senador João Calmon, é uma decisão acertada. A União até poderá manter sua rede de ensino tal qual, mas poderá ter sensíveis dificuldades de expandi-la e melhorar sua qualidade. Aliás, deverá ocorrer uma pressão descentralizadora, tendo em conta, entre outros fatores, o aumento da disponibilidade de recursos municipais. Assim, poderia concretizar-se a municipalização do ensino de 1º grau. Certamente parte dos municípios se responsabilizaria pelo ensino de 2º grau e alguns fariam incursões no ensino superior. Os estados possivelmente aumentariam sua participação no ensino superior, uma vez que a relação candidatos/vaga é hoje superior à de 1968 (Brasil, 1987), representando formidável pressão da demanda. Com isso, os municípios ficariam com a pesada responsabilidade do ensino de 1º grau e, em cer-

tos casos, do 2º grau. É duvidoso, porém, se isto se traduziria em melhor desempenho do ensino fundamental, uma vez que as condições dos milhares de municípios brasileiros são muito diversas. Remetemos à literatura sobre o assunto, mas fazemos questão de salientar que seria desastroso se a municipalização obedecesse a critérios mais ou menos uniformes. Todavia, pela distribuição da receita tributária, a nosso ver, a questão já não é mais se cabe ou não municipalizar o ensino de 1º grau, porém como fazê-lo.

De qualquer forma, os percentuais definidos pela nova Carta Magna parecem conduzir a um aumento líquido de recursos para o ensino: 1) a União perde receita, mas tem aumentado o seu percentual; 2) para os estados e municípios mantêm-se os percentuais, mas eleva-se significativamente a receita. A Tabela 11 deixa claro que o novo texto constitucional, por força das alterações do sistema tributário e do financiamento do ensino, levará possivelmente a um ganho líquido.

Tabela 11 — Variação percentual dos recursos mínimos para o ensino, com base na comparação entre a receita de impostos real e hipotética* — 1983-87.

Esfera de Governo	1983	1984	1985	1986	1987
União	+ 0,2	+ 18,1	+ 9,8	+ 17,2	+ 1,1
Estados	- 1,4	- 30,1	+ 22,8
Municípios	+ 69,5	+ 347,5

Fonte dos dados originais: Ministério da Fazenda.

* Receita hipotética calculada com base no texto aprovado em primeiro turno de votação pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte, excluídos os novos impostos criados (estimativas preliminares). A receita dos estados acha-se subestimada pela não inclusão dos novos impostos. Para 1984 encontravam-se disponíveis apenas os dados relativos aos municípios de 50 000 habitantes e mais.

Observação: A receita real foram aplicados os mínimos de 13% para a União e 25% para os estados e municípios, conforme a Emenda Calmon. A receita hipotética foram aplicados os mínimos de 18% e 25%, conforme o texto aprovado em primeiro turno de votação pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte. As variações percentuais da tabela expressam os ganhos ou perdas de recursos mínimos pelo ensino na hipótese de estar em vigor, no período acima, o texto mencionado.

Conclusões

Os dados disponíveis permitem afirmar que:

1) A Emenda Calmon proporcionou aumento significativo de recursos para o ensino em termos absolutos e, até certo ponto, em termos relativos. Conclusões mais seguras quanto ao incremento relativo poderão ser formuladas à luz da continuação da série histórica. O referido aumento foi mais significativo na esfera federal que na estadual, onde muitos estados já aplicavam além do mínimo constitucional. Esta tendência é benfazeja, uma vez que o dispositivo constitu-

cional em tela estabelece recursos mínimos e não máximos. O incremento de recursos verificado impõe uma pergunta: se aumentaram as verbas, a educação alcançou melhores padrões no mesmo período?

2) Manifesta-se certa tendência — que cumpre ser encorajada — no sentido de alcançar uma base de recursos menos sensível à conjuntura econômica, pelo menos a nível federal.

3) A julgar pelo comportamento da despesa e por planos existentes, o ensino superior captou parte apreciável e relativamente vantajosa do incremento real de recursos proporcionado pela Emenda Calmon. Assim, beneficiaram-se os estratos sociais mais aquinhoados da população em detrimento dos mais graves problemas de democratização educacional do País.

4) A nova Constituição se encaminha para o atingimento mais amplo dos objetivos de elevar as verbas para o ensino e estabelecer uma base de recursos menos sensível à conjuntura econômica. As modificações implicam aumento líquido dos recursos mínimos dedicados ao ensino e também em redefinição de competências, cabendo aos municípios papel muito mais relevante. Todavia, a descentralização de recursos traz o risco de aumentarem as diferenças educacionais no País, tanto em quantidade como em qualidade.

Cabe, ainda, aduzir que os recursos vinculados à receita de impostos são muito importantes, mas não suficientes, para financiar o ensino. A vinculação implica níveis mínimos, não máximos. Todavia, cabe reconhecer a existência de sérios problemas que dificultam o melhor aproveitamento das verbas para o ensino. Manifesta-se excessiva utilização de critérios não técnicos na competição por recursos e nas transferências intergovernamentais, além de um viés contra o ensino em certos setores encarregados da distribuição de recursos. A retenção de verbas e a depreciação do seu valor real é o exemplo mais gritante deste viés, que tende a vitimar em especial os setores sociais. Além disso, como vimos, a máquina administrativa emperrada conduz ao desperdício. Portanto, há que se lutar não só pela ampliação das verbas, mas, sobretudo, pela sua melhor utilização. Para isso, há necessidade de respaldo político, de uma vontade efetiva de democratizar o ensino através da sua expansão e melhoramento, já que burocracias emperradas não florescem por mero acaso.

Sob este aspecto, a Emenda Calmon ofereceu um resultado tão ou mais relevante que os efeitos financeiros aqui constatados: trata-se da mobilização política em favor da educação nacional. A norma jurídica, por melhor que seja, esvaia-se ante a falta de vontade política de cumpri-la. Isso não significa que a norma seja dispensável, é claro. Depreende-se, aliás, que a regulamentação da Emenda Calmon necessita de aperfeiçoamento, oferecendo, inclusive, sanções eficazes contra o seu não cumprimento. Entretanto, as leis são como um corpo sem vida quando não as anima a vontade popular, com a cobrança efetiva dos seus resultados e a correção dos seus eventuais desvios. Portanto, ao se estabelecerem novos dispositivos constitucionais, se está apenas dando início a uma longa luta. Do

contrário, a vitória obtida durante o processo de elaboração constitucional pode transformar-se numa vitória de Pirro.

Referências bibliográficas

- AFONSO, José Roberto Rodrigues. Transferências intergovernamentais e o financiamento de estados e municípios. *Revista de Finanças Públicas*, Brasília, 45 (363): 32-40, jul./set. 1985.
- BRASIL. CONGRESSO. Senado Federal. Parecer da Comissão de Educação e Cultura sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 75/85, que "dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal e dá outras providências". *Diário do Congresso Nacional*, Seção 2, 28 jun. 1985. p. 2.238.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Planejamento. Instituto de Planejamento Econômico e Social. Coordenação de Educação e Cultura. *Relatório anual de acompanhamento - 1986*; área: educação. Brasília, 1987.
- CALMON, João, Senador. Parecer nº 12, de 1987 - CN; da Comissão Mista de Orçamento, sobre o Projeto de Lei nº 1, de 1987 (CN), que "estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1988" - Ministério da Educação. *Diário do Congresso Nacional*, Seção 2, 28 out. 1987. p. 27-30.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Desigualdades no acesso à educação de nível médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 48 (107): 32-43, jul./set. 1967.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *O financiamento da educação no Brasil e a revolução: 1965 a 1982*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1986. 3v. tese (livre-docência).
- SCHÜLER, Harry Conrado. A distribuição dos tributos na federação brasileira. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, 24 (95): 183-252, jul./set. 1987.
- WINKLER, Donald et alii. *Brasil: financiamento do ensino de 1º grau*. s.l., Banco Mundial, Departamento de Projetos Regionais, Escritório Regional para a América Latina e o Caribe, 1986. Relatório n. 6120a-BR.

Recebido em 17 de junho de 1988

Cândido Alberto Gomes, Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pela University of California, Los Angeles, é Assessor Legislativo do Senado Federal e Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília.

This article examines Brazil and state financial data concerning the period 1977-86 in order to analyse the effects of the Calmon Amendment on public resources for education. It concludes that the Amendment made possible a significant increase of resources and enabled a tendency of attaining a base of resources less dependent on the federal economic situation. Higher education has obtained a significant part of these resources. The author also presents data concerning the probable impact of the new Constitution on the financing of the educational sector.

L'article analyse des données financières de l'Union et des états au sujet de la période 1977/86, ayant comme but étudier les effets de l'Amendement Calmon sur les ressources publiques pour l'éducation, concluant qu'il

a favorisé un accroissement réel significatif de ressources et a provoqué une tendance au sens d'atteindre une base de ressources moins sensible à la conjoncture économique au niveau fédéral. L'enseignement supérieur a capté une partie considérable de ce développement de ressources. L'auteur présente aussi des données concernant un possible impact de la nouvelle Constitution sur le financement du domaine éducatif.

El artículo analiza informaciones financieras de la Unión y de los estados referentes al período 1977-86, visando analizar los efectos de la Enmienda Calmon sobre los recursos públicos para la educación, concluyendo que la Enmienda proporcionó significativo aumento real de recursos y provocó una tendencia en el sentido de alcanzar una base de recursos menos sensible a la coyuntura económica, en el nivel federal. La enseñanza superior captó parte apreciable de ese incremento de recursos. El autor presenta, aún, informaciones relativas al probable choque de la nueva Constitución sobre el financiamiento del sector educativo.

Considerações sobre o texto "Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?"

Armando Mendes

O estudo do Professor Candido Alberto Gomes procura avaliar os resultados da chamada "Emenda Calmon", frente aos seus objetivos: 1) garantir uma certa estabilidade de verbas para a educação; 2) vaciná-las contra as flutuações do ciclo econômico; 3) assegurar melhor execução das competências da administração pública.

O autor conclui, em resumo, que: 1) "A Emenda Calmon proporcionou aumento significativo de recursos para o ensino em termos absolutos e, até certo ponto, em termos relativos". 2) Há "uma certa tendência" na direção de "uma base de recursos menos sensível ao ciclo econômico, pelo menos a nível federal". 3) "... o ensino superior captou parte apreciável e relativamente vantajosa do incremento real de recursos proporcionados pela Emenda Calmon". 4) A nova Constituição parece tender a reforçar esses resultados, com aumento de recursos e redefinição de competências. Ao mesmo tempo, envolve "o risco de aumentarem as diferenças educacionais no País, tanto em quantidade como em qualidade".

O trabalho lida amplamente com dados estatísticos, recolhidos especialmente no SEEC/MEC e no Ministério da Fazenda (Orçamentos e Balanços Gerais da União). O texto é enriquecido com 11 tabelas, uma figura e um gráfico. As tabelas ressentem-se da dificuldade, confessada pelo autor, em descer ao nível desejado de desagregações dos dados. Este fato não permite o aprofundamento da análise, com maior segurança, nos níveis estadual e municipal.

A reflexão sobre a matéria é extremamente útil e oportuna. O projeto da nova Constituição mantém e amplia a vinculação de receitas em favor da educação, como instrumento de política pública único, rejeitadas todas as demais vinculações existentes ou propostas (com ressalva dos chamados Fundos de Participação). O indagar sobre o alcance real da medida, com base na experiência recente, é portanto contribuição louvável para a inspiração que deverá orientar a legislação complementar correspondente. O debate sobre o assunto deve ser estimulado e o artigo em causa constitui, talvez, a primeira achega nesse sentido. Convém, por isso, suscitar ou aclarar alguns pontos relevantes.

O primeiro deles é sublinhado no artigo: a garantia de recursos estáveis, crescentes, não basta para assegurar a qualidade dos resultados; tudo depende de uma vontade política firme para fazer o melhor. O segundo ponto é corolário do primeiro: o que é melhor em educação? A resposta, naturalmente, não é unívoca

em todo o território nacional e em todos os níveis administrativos. O terceiro ponto tem a ver, essencialmente, com a postura dominante na elaboração da nova Carta Magna: a **descentralização** de recursos e responsabilidades. Algumas ilustrações servem para esclarecer a natureza íntima dessas questões.

Um ponto positivo no campo da **vontade política** é o fato, detectado na pesquisa, de que “a vinculação de recursos de impostos não foi ‘compensada’ pela redução de outras fontes” (p. 244). Um ponto negativo, ou ao menos duvidoso, resulta da circunstância de que existem no Brasil impostos ostensivos e outros, “disfarçados”. Sobre estes, a lei de regulamentação da Emenda Calmon não faz incidir os percentuais estabelecidos. Uma parcela da receita potencial em favor do ensino é, desse modo, escamoteada. Um terceiro aspecto, notório e crimonosamente negativo, é o da retenção das verbas devidas por entraves burocráticos. Ainda quando o saldo devedor é transferido para o exercício seguinte, sofre a séria e irrecuperável perda imposta pela elevada inflação que se abate sobre o País. Esses entraves, obviamente, não são inocentes, mas constituem manobra consciente para reduzir, de fato, o alcance da vinculação.

Transpostos esses obstáculos, contabilizados os recursos em favor do ensino, o que é **melhor** fazer com eles? O autor filia-se à corrente majoritária que reclama uma parcela maior do bolo em prol do ensino fundamental, caminho para a efetiva democratização do empenho educacional do País. Nessa linha, parece surpreender-se com o fato revelado pelas estatísticas de que, enquanto em 1983 a responsabilidade federal pelo ensino superior absorvia metade dos recursos, em 1986, com a vigência plena da Emenda Calmon, essa proporção reduzira-se para um terço (p. 247). Assinala, a seguir, que em 1987 e 1988 (orçamentos, não despesa realizada) crescem substancialmente os recursos destinados ao 2º grau e, novamente, os destinados ao ensino superior, na prática restabelecendo em favor deste a proporção prévia de 2/3. A análise feita com abstração dos recursos destinados à merenda escolar põe a nu, com mais clareza, as perdas (ou não-ganhos) relativas do 1º grau. O autor detém-se, neste particular, em algumas comparações como a do orçamento para 1988 da maior universidade federal, equivalente ao **triplo** dos recursos destinados à educação pré-escolar no País, o **sêxtuplo** dos destinados à educação especial e um terço dos reservados para o 1º grau (excluída a merenda escolar). Além disso, assinala a disposição de pelo menos dez estados para a criação de universidades próprias — todos eles notoriamente carentes em termos de ensino de 1º grau. Que opor à crítica em si mesma irresponsável e tantas vezes repetida? Apenas uma palavra de cuidado quanto à legitimidade duvidosa na utilização isolada dos números federais. Na repartição de competências vigentes, não lhe cabe a responsabilidade direta na sustentação do ensino de 1º e 2º graus. Cumpre, portanto, acrescentar à análise os dados estaduais e municipais, além dos particulares. O artigo utiliza, parcimoniosamente, os públicos, mas omite totalmente os privados. Por outro lado, o ensino superior é inevitavelmente mais dispendioso, *per capita*, do que o primário ou o secundário. O que, sim, ocorre no Brasil, é que essa disparidade é exacerbada, menos em função de exces-

sos (que existem) no ensino universitário, do que de deficiências no ensino de 1º grau (v.g. a péssima remuneração dos seus professores, em quase todos os estados). Estes não são reparos, mas anotações necessárias, para que o lugar comum em que se converteu a devassa contra a universidade oficial não se transforme no contrário daquilo que pretendem os seus mais eloquentes arautos: reduzir impensadamente os recursos que lhe são destinados pode significar o reforço à prevalência dos estabelecimentos particulares, se devemos absorver de algum modo os contingentes crescentes de demandantes de ensino superior. É uma palavra de alerta, no sentido de que não se trata de “despir um santo para vestir outro”, espoliando o sistema federal de ensino para reforçar os meios destinados ao 1º e 2º graus, mas sim de acrescentar estes meios, como aliás cuida o projeto da nova Constituição e o autor realça. Mas também é certo, repercutindo as palavras deste, que “o ensino superior apresenta hoje tal capacidade de barganha que, apesar do discurso, acaba por onerar ainda mais as classes populares” (p. 249). E poderia ter acrescentado, com base nas tabelas que utiliza, que o novo salto das despesas federais relativas, para com o ensino de 3º grau, registrado a partir de 1987, deve-se principalmente aos ganhos substanciais conseguidos pelos docentes (e depois pelos funcionários) em suas remunerações. Não parece que os seus novos níveis salariais sejam, hoje, abusivamente dimensionados, mas sem dúvida é preciso exigir de todos, em particular dos que optaram pelo regime de dedicação exclusiva, uma participação real no fazer acadêmico de ensino e pesquisa, que muitos não vêm tendo. Não obstante isso, todos sabemos das enormes dificuldades que essas universidades atravessam, agravadamente, nos anos recentes, não apenas para prover os investimentos necessários, mas até para simplesmente honrar as despesas mais elementares de custeio. O alerta do autor, acima transcrito, merece total apoio, mas deve ser ampliado para que o discurso contra os “desperdícios” da universidade oficial não se converta no mais poderoso instrumento de sua destruição. O que é necessário, insista-se, é principalmente ampliar os recursos destinados aos estados e municípios, como faz o projeto da nova Constituição e, sem dúvida, administrar com competência os mecanismos de que a União dispõe para fortalecer o apoio dado às unidades da Federação e entidades mais pobres, na luta contra o analfabetismo, em favor da pré-escola, do ensino especial, da profissionalização de nível médio, e assim por diante. Ainda nesse questionamento de como melhorar o ensino em todos os níveis, em todas as esferas administrativas e em todos os lugares, ganha importância o alerta incorporado pelo autor sobre o que chama de “perversão das atividades-meios”: de tal modo sugam recursos que “podem tornar-se mais importantes que as atividades-fins” (p. 246).

Por fim, uma nota sobre a **descentralização** crescente de responsabilidades e recursos no setor educacional. Como o autor assinala, com a nova Constituição “deverá ocorrer uma pressão descentralizadora, tendo em conta, entre outros fatores, o aumento da disponibilidade de recursos municipais” (p. 251). Prevê ele que isso pode levar à concretização da bandeira da municipalização do ensino de

1º grau. Alguns municípios podem até assumir o 2º grau e fazer incursões no ensino superior. Os estados provavelmente ampliarão sua presença no nível universitário. Aos governos locais resta, portanto, a responsabilidade praticamente integral pelo 1º grau. Coincidimos inteiramente com a sua observação de que isso não se traduzirá, necessariamente, em melhor desempenho do sistema, eis que as condições municipais para assumir esse encargo são extremamente diversificadas. O autor faz questão de salientar, com nosso aplauso, que “seria desastroso se a municipalização obedecesse a critérios mais ou menos uniformes”. A questão, portanto, já não é mais se cabe municipalizar o ensino de 1º grau, mas como fazê-lo.

As observações feitas não constituem restrições aos méritos do artigo, mas aportes para novas e mais aprofundadas abordagens em aspectos específicos. Ainda uma vez concordamos com o autor, em que “. . . a Emenda Calmon ofereceu um resultado tão ou mais relevante que os efeitos financeiros aqui constatados: trata-se da mobilização política em favor da educação nacional” (p. 253). Sua regulamentação, incluindo eficazes sanções contra o seu não cumprimento, está a exigir aperfeiçoamento, que a nova Constituição propiciará pela via dos seus desdobramentos na legislação complementar.

Os quatro anos da Emenda Calmon e seu impacto: um comentário

Jacques Velloso

Em seu texto "Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?", Candido Gomes suscita, em torno da questão do significado e dos efeitos da vinculação constitucional de recursos para o ensino, uma oportunidade adicional de debate. Após algumas considerações preliminares, o autor se propõe responder a quatro perguntas referentes aos efeitos da Emenda Calmon: 1) houve aumento absoluto ou relativo de verbas para o ensino?; 2) obteve-se uma base de recursos menos sujeita às oscilações da atividade econômica?; 3) se os recursos aumentaram, para onde têm se dirigido?; 4) com as modificações do sistema tributário da nova Constituição, qual é o efeito da vinculação de verbas para o ensino?

Meu propósito, com o presente comentário, é mostrar que o autor frequentemente equivocou-se em suas interpretações ou baseou-se em dados inexatos. Seu esforço para discutir as questões que pretende abordar é de grande relevância, pois a matéria é importante. Mas seu êxito foi pequeno em relação ao empenho, embora se deva reconhecer que trouxe à baila um debate que há muito precisava ser retomado.

Desejo, de início, discutir alguns pontos preliminarmente abordados pelo autor para, em seguida, retomar as questões por ele tratadas. Um desses pontos diz respeito ao conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino. Como se sabe, os recursos constitucionalmente vinculados referem-se única e exclusivamente às despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, que exclui dispêndios de variada natureza na área educacional. É fácil compreender a importância de uma precisa conceituação das atividades incluídas nesse conceito.

Sua origem remonta à Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024), na qual o conceito foi inicialmente definido. A regulamentação da Emenda Calmon buscou melhor precisar o conceito (Lei nº 7.348/85) que não inclui, como diz o autor, "despesas de administração e manutenção de pessoal inativo" em geral. As despesas com aposentadoria estão restritas àquelas com o pessoal inativo estatutário e originário de instituições de ensino. Da mesma forma, a lei que regula a Emenda não exclui a pesquisa não vinculada ao ensino, como registra o texto. As pesquisas, os levantamentos e estudos realizados fora dos sistemas de ensino e a ele não diretamente vinculados são incluídos no conceito sob certas condições, aliás demasiado amplas, e que merecem ser mais restritamente definidas em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Jacques Velloso é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, também, membro do Comitê Editorial do INEP.

Um outro ponto que desejo abordar logo de início refere-se a algo da maior importância e que não foi explicitamente considerado pelo autor. Trata-se de uma pergunta subjacente a todas as demais, que não foi formulada nem respondida: a União tem cumprido o mandamento constitucional?

As perguntas, tal como foram formuladas, sugerem implicitamente que a União tem aplicado o piso mínimo de 13% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. O teor do restante do texto implica idêntica sugestão. Mas em nenhum momento o autor apresenta qualquer evidência que demonstre estar a União cumprindo o que determina a Carta Magna. Fica devendo ao leitor essa evidência, da qual depende boa parte do contexto no qual desenvolve sua análise.

Aumento de verbas?

Para responder à primeira questão, Gomes começa afirmando que o impacto da Emenda Calmon, promulgada em dezembro de 1983, “só pôde ser sentido efetivamente a partir de 1985, quando foi regulamentada”. Ao fazer tal afirmativa está de fato dizendo duas coisas distintas, ambas inexatas. Primeiro, sua afirmativa significa que a Emenda não era auto-aplicável, exigindo uma regulamentação para que o governo pudesse cumprir a Constituição. Segundo, a assertiva sugere que nada mudou no cenário político-institucional do País entre 1984 e 1985; o descumprimento da Constituição em 1984 decorreria meramente de uma questão técnica no ordenamento jurídico nacional.

A Emenda era auto-aplicável desde sua promulgação, e isto foi dito com todas as letras em parecer do Professor Caio Tácito, do Conselho Federal de Educação, em 1984. Para gastar os 13% da receita de impostos bastava ao governo vontade de fazê-lo, seguindo o conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino contido na LDB de 1961. No entanto, naquele ano o Executivo da União engajava-se em todo o tipo de manobras para descumprir a Constituição, inclusive enviando ao Congresso Nacional projeto de lei contendo esdrúxulos dispositivos, criados para aumentar o numerador da fração e reduzir seu denominador. A pretexto da tramitação do referido projeto, alegava que a Emenda exigia regulamentação para ser aplicada. Simultaneamente, fazia aprovar no Congresso, com a maioria subserviente que detinha, a Lei de Orçamento para 1985, na qual as despesas previstas para a manutenção e desenvolvimento do ensino correspondiam a apenas cerca de 6% da receita de impostos da União (Velloso, 1985).

Tal foi o orçamento herdado pela articulação de forças que subiu ao poder no ano seguinte, prometendo resgatar a dívida social do País. Neste ano de 1985, inaugurada a chamada Nova República, os recursos do Ministério da Educação deram um salto em termos reais. A nova correlação de forças no poder, necessitando da legitimidade que não lhe foi conferida por voto, não podia exibir comportamento idêntico ao do regime que pretendia pôr termo. Mas nem assim a Constituição veio a ser cumprida naquele ano, como também no orçamento para

o ano seguinte, de 1986 (Oliveira et alii, 1987). Quanto às despesas em 1986 e em 1987, como já mencionei, fica o autor a nos dever as evidências pertinentes.

Mas todas essas questões são acessórias à pergunta que o autor se propôs responder, relativa a um possível aumento de verbas em virtude da Emenda. Para tratar da questão, Gomes baseia-se numa série histórica de despesas do MEC, da União na função educação e cultura e do Tesouro Nacional.

Ocorre, entretanto, que a conversão das despesas a preços constantes foi feita em OTN's, em vez do tradicional índice geral de preços da Fundação Getúlio Vargas, no seu conceito de disponibilidade interna. Ora, o valor das OTN's não é adequado para deflacionar séries históricas, pois a própria OTN é um instrumento da política monetária do governo e, por isso, seu valor não acompanha necessariamente a inflação. Os índices de preços, ao contrário da OTN que serviria como um instrumento de controle da inflação, procuram medir os efeitos desta e por isso são apropriados para deflacionar séries históricas. Para que se tenha uma idéia das diferenças entre um e outro, basta lembrar que, no período 1977-1985, aproximadamente o mesmo analisado pelo autor, a OTN (antigamente ORTN) cresceu de uma base 1,00 para 302,1, enquanto que o IGP-DI aumentou da mesma base para 687,2, ou seja, mais do que o dobro da elevação da OTN.

Com isso, os dados que permitiriam responder à pergunta estão viciados e não podem fazê-lo. Da mesma forma, fica prejudicada a análise que Gomes desenvolve a respeito da União, baseada na Tabela 1.

Já os dados para as despesas dos estados não padecem do mesmo problema, pois correspondem a percentagens calculadas ano a ano. A tabela que os contém esclarece sobre a natureza dos cálculos realizados, inclusive indicando que as despesas na função educação e cultura superestimam os gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino. De fato, as despesas nesta função via de regra são bem mais elevadas do que aquelas que nos interessam, servindo como um indicador muito tosco e superestimado dos gastos em manutenção e desenvolvimento do ensino. O texto, entretanto, adota postura diferente do que indica a Tabela 4. A análise não procede com a devida cautela, conduzindo o leitor menos avisado a entender que os valores superiores a 25%, constantes da tabela, indicam que o Estado cumpriu a Constituição, aplicando este percentual mínimo na manutenção e desenvolvimento do ensino. Mas tal conclusão só é verdadeira para valores da função educação e cultura bem superiores a 25%, talvez de 30% ou mais.

Se os dados da Tabela 4 não sofrem do uso equivocado de deflatores, padecem contudo de um problema de interpretação, adicional ao anterior. Além disso, sua análise se vale de um indicador inadequado.

Os dados para o período 1985-86 excluem as transferências, aos estados, que não são oriundas da receita de impostos. Mas para o período 1983-84 "foram consideradas as transferências recebidas como um todo", em virtude da natureza dos dados. Isso quer dizer que na "receita de impostos" foram incluídas transferências que não são originárias de impostos (como o salário-educação, por

exemplo). Tal problema não deve ser imputado ao autor, pois decorre da própria natureza dos dados que teve ao seu dispor.

Acontece que tal problema resulta na impossibilidade de comparar os dados do período 1983-84 com os do período 1985-86, a menos que se tenha uma noção aproximada do montante relativo de recursos não oriundos de impostos nas transferências recebidas pelos estados. Imagine-se que um estado tenha aplicado na função educação e cultura, nos quatro anos analisados, exatamente o mesmo percentual de sua receita de impostos, digamos, 25% (e portanto não terá obedecido ao mandamento constitucional). Nessa hipótese, ele apareceria na Tabela 4, no período 1985-86, exatamente com este percentual de 25%. Mas no período 1983-84 o valor de suas aplicações registrado na tabela seria menor, embora não se saiba o quanto ele seria menor. Para sabermos o valor aparente que este percentual assumiria precisaríamos conhecer o montante relativo acima referido.

Essas diferenças ocorrem porque o denominador da fração está artificialmente inflado no período 1983-84, e não sabemos o quanto ele está inflado. Com efeito, os dados exibem um comportamento simétrico ao do exemplo supra. O leitor poderá notar, em relação aos estados para os quais há dados de 1986, que os percentuais do período 1985-86, na maioria dos casos, são **aparentemente** maiores do que os do período anterior. Nessas circunstâncias, fica duplamente prejudicada a análise da evolução dos gastos: de um lado porque os percentuais não se referem a despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino; de outro porque não se sabe o quanto de seu eventual crescimento é fictício e o quanto é real.

Ainda tratando de analisar esses dados, o autor se vale de um indicador inadequado para avaliar a desigualdade ou as “disparidades estaduais de gastos”. Gomes emprega o desvio padrão das distribuições, ignorando que este é afetado pelos valores que assumem as variáveis em cada distribuição. Duas distribuições exatamente iguais, sendo que uma tem valores pequenos e outra possui valores altos, produzirão desvios padrão diferentes. Para evitar esse engodo, uma das medidas adequadas da desigualdade é o coeficiente de variação, no qual o desvio padrão é dividido (ou padronizado) pela média da respectiva distribuição. Adotando essa medida, temos um coeficiente de variação igual a 0,257 para 1983 e outro igual a 0,288 para 1984. Estes resultados mostram que as disparidades aumentaram de um ano para outro, ao contrário do que sugere o autor, com seus desvios padrão praticamente inalterados (7,2 e 7,4, respectivamente). Quanto ao ano de 1985, bem, este, como se viu, não pode ser comparado (como faz o autor) com os anos anteriores.

Em suma, os dados apresentados não permitem responder à questão posta inicialmente por Gomes, nem a questões correlatas. Resta-lhe, entretanto, o mérito do empenho em trazer ao debate a importante questão em torno da qual organizou seus dados e suas interpretações.

Base de recursos e ciclos econômicos

Uma segunda pergunta posta pelo autor é “em que medida se tem obtido uma base de recursos menos sensível ao ciclo econômico?”. Na seção dedicada a esse tópico, o autor trata de várias questões correlatas mas não chega a responder à pergunta colocada. Na verdade, não era preciso de toda uma seção para respondê-la.

É sabido que uma base de receita de impostos tem maior estabilidade na geração de recursos do que outras bases, como a folha de salários ou a renda de loterias. No caso da educação, no plano federal, seu financiamento nos últimos anos tem sido coberto por recursos de diversas fontes, aproximadamente na seguinte ordem: recursos de impostos (as verbas do Tesouro), do FINSOCIAL (que incide sobre o faturamento ou o imposto de renda de empresas), do salário-educação (que incide sobre a folha de contribuição das empresas, similar a suas folhas de pagamento), do FAS (renda de loterias), de operações de crédito externas e internas, de incentivos fiscais (para o EDUCAR, antigo MOBREAL). Ora, os recursos de impostos e do FINSOCIAL são menos sensíveis a oscilações na atividade econômica do que os demais. Como a Emenda Calmon vincula percentuais da receita de impostos ao ensino, sua simples promulgação resultou, necessariamente, numa base mais estável para o financiamento da educação no País. Trouxe ainda uma outra estabilidade, que é a mais evidente: sendo cumprida a Constituição, o ensino no País poderá contar com pisos mínimos de recursos para sua manutenção e desenvolvimento.

Mas a questão que relaciona a base de recursos aos ciclos econômicos não foi abordada pelo autor, que preferiu tratar de temas relativos à composição da receita do MEC e à retenção de verbas pelos órgãos centrais de planejamento e orçamento da União. O primeiro desses temas é desenvolvido satisfatoriamente pelo autor, assim como o segundo. A propósito da retenção de recursos para o ensino, é bom que se diga que as informações apresentadas por Gomes são da maior importância. De um lado mostram inequivocamente que a atual regulamentação da Emenda Calmon é insuficiente e precisa ser bastante aperfeiçoada numa nova LDB. De outro sugerem, no tocante às despesas da União, que o mandamento constitucional deixou de ser cumprido não apenas em 1985 como também em 1986, ao contrário do que dá a entender o texto em vários outros trechos.

No item seguinte da mesma seção o autor trata de transferências entre esferas de governo, observando corretamente que os programas do MEC para este fim “padecem de pulverização de recursos, falta de clara definição de prioridades, deficiências de acompanhamento e avaliação e entraves no fluxo de recursos”. O registro da observação é correto, mas tanto nesse momento como em outros até o final da seção faltou ao texto uma análise das raízes políticas das constatações feitas.

Se na seção anterior, quando da análise dos gastos dos estados em educação e cultura, o autor avançou com pouca cautela, aqui ele parece demasiado comedido. Passa ao largo dos aspectos políticos subjacentes à atuação do MEC, assim insinuando que problemas como os acima registrados são meras disfunções da administração pública, resultado, por exemplo, de uma autônoma entropia do sistema. Uma ilustração dessa postura é a breve referência ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, que destinaria 25% da quota federal do salário-educação aos municípios. De passagem, vale assinalar que esse percentual não é mais do que um piso mínimo estabelecido por decreto de 1983, o qual vem crescendo ao longo do tempo; desde 1986 os repasses do MEC aos municípios através desse programa já representam 55% da quota federal. Mas o importante a destacar é que essa ponte direta com os municípios, sem a mediação dos estados, representou na sua criação uma tentativa de recompor a hegemonia perdida pelo partido do poder (PDS) nas eleições para governadores em 1982 (Mello e Souza et alii, 1988). Tal relação direta com os municípios, que vem se mantendo sob os protestos de muitas secretarias estaduais de educação, representa flagrante violação dos princípios federativos e hoje serve como poderoso instrumento de uma política de clientela. As secretarias de educação, como nota um analista do programa, percebem sua dimensão política, representada "pela presença do PFL na maioria dos municípios em um período pré-eleitoral para as Prefeituras em 1988. . . (além da) redução do (seu) poder de decisão e controle. . . no que se refere aos recursos financeiros aplicados nos Estados" (A. Sobrinho, 1988, p. 9).

Faltou ao texto, nos comentários sobre os programas de transferências de recursos, uma discussão melhor cuidada a respeito dos problemas detectados. Sem tal discussão, que fatalmente se embrenharia na dimensão sócio-política da atuação do MEC, tem-se a falsa impressão de que tudo não passa de ocasionais disfunções de uma administração que paira acima do jogo de forças do poder.

O destino das verbas

Nessa seção, o autor procura identificar e interpretar a distribuição dos gastos segundo níveis de ensino, no plano federal e a nível estadual. Mas sua análise incorre em três tipos de problemas: fidedignidade dos dados, inexatidão dos conceitos e impropriedade das interpretações.

O primeiro conjunto de dados da seção, na Tabela 5, é oriundo sobretudo da fonte SEEC/MEC. Esses dados destoam profundamente do que vem sendo divulgado sobre as despesas do MEC por programa de ensino e, em especial, dos resultados apresentados pelo IPEA, que é a fonte das Tabelas 6 e 7 do autor. O Quadro 1, a seguir, baseia-se nesta fonte, o IPEA (IPEA, 1987). Nele se observa que, em 1985, por exemplo, o ensino superior consumiu 50% das despesas do MEC, enquanto que nos dados de Gomes sua fatia teria sido de 55%. O 1º grau, segundo o meu Quadro 1, obteve 36%, enquanto que a Tabela 5 do autor indica 39%. Como as estatísticas de finanças do ensino do SEEC/MEC não têm pri-

mado pela exatidão numérica nem conceitual (ao contrário do que ocorre com as estatísticas de matrícula), os resultados do IPEA contidos em meu Quadro 1 são mais confiáveis. Além disso, por uma questão de comparabilidade, é neles que o autor deveria ter se louvado para construir sua Tabela 5, pois suas Tabelas 6 e 7 foram montadas com dados desta fonte.

Quadro 1 — Distribuição percentual dos recursos do Ministério da Educação por programa — 1984-86

Programa	1984	1985	1986
Ensino de 1.º grau	.31	.36	.34
Ensino de 2.º grau	.05	.05	.07
Ensino Superior	.55	.50	.52
Outros	.09	.09	.07
Total	1.00	1.00	1.00

Fonte: IPEA (1987, p. 102).

A Tabela 5, ademais, tem problemas de ordem conceitual, o mesmo ocorrendo com os dados da Tabela 8, relativa aos estados. As estatísticas das despesas por “nível de ensino” não contêm informações sobre os níveis propriamente ditos, mas sobre os **programas orçamentários** de 1º grau, de 2º grau e de ensino superior, além de outros programas como administração, planejamento, assistência ao educando, ensino supletivo, educação especial, educação física e desportos, etc. As Tabelas 5 e 8, estranhamente, não consideram esses outros programas, enquanto que as Tabelas 6 e 7 corretamente os incluem na categoria “outros”.

Além dos problemas com a despesa realizada, a Tabela 5 ainda tem equívocos na despesa fixada. No orçamento da União para 1988, o ensino superior conta com 54% dos recursos do MEC (Cz\$ 123,66 bilhões dos Cz\$ 227,45 bilhões desse Ministério), enquanto que Gomes indica uma parcela bem maior, de 68%.

Resumindo, com todas essas inexatidões, imprecisões conceituais e ausência de comparabilidade dos dados, a análise que deles decorre evidentemente está prejudicada nas suas premissas e nas suas conclusões.

Apesar disso, há um ponto da análise que desejo retomar, pela importância que possui a questão e pelo fato de que as informações que vêm sendo trazidas ao público recentemente, inclusive por órgãos de governo, têm distorcido a realidade dos fatos. Trata-se dos gastos públicos em ensino superior. O autor demonstra preocupação com os níveis de dispêndio da União com a universidade, apesar de reconhecer que “não se trata evidentemente de minimizar as necessidades do ensino superior”. É verdade que cerca da metade dos gastos do MEC vem sendo feitos com este nível de ensino. Mas isso leva a percepções enganosas se não for

considerado que (1) é da responsabilidade da União manter o ensino superior federal, enquanto que compete aos estados e municípios manter o ensino de 1º e 2º graus; (2) no cômputo geral das despesas públicas em educação no País, a União é minoritária em relação ao conjunto dos gastos dos estados e municípios; (3) as despesas do MEC correspondem apenas a uma parcela, ainda que majoritária, dos dispêndios da União em educação.

Para se saber quanto o governo gasta com o ensino superior no País temos que caminhar por etapas, pois não há dados publicados contendo esta informação específica. No Quadro 2 vê-se que a União vem aumentando sua participação no total dos gastos públicos em educação e cultura entre 1983 e 1985, em parte devido ao aumento de recursos para a merenda escolar e em parte devido aos efeitos da Emenda Calmon. Em 1985, último ano para o qual há dados disponíveis sobre despesas das três esferas de governo, a União foi responsável por cerca de 40% dos gastos em educação e cultura no País, cabendo aos estados parcela semelhante do total nacional.

Quadro 2 — Despesas públicas na função Educação e Cultura, por esfera de governo — 1983-85

(Cz\$ bilhões de 1987)

Esferas de Governo	1983	1984	1985
União $\left\{ \begin{array}{l} \text{n} \\ \% \end{array} \right.$	95,72 .31	116,71 .37	167,70 .39
Estados $\left\{ \begin{array}{l} \text{n} \\ \% \end{array} \right.$	142,90 .47	130,65 .42	174,88 .40
Municípios $\left\{ \begin{array}{l} \text{n} \\ \% \end{array} \right.$	68,46 ^a .22	64,61 ^a .21	93,15 ^a .21
Total $\left\{ \begin{array}{l} \text{n} \\ \% \end{array} \right.$	307,08 1.00	311,97 1.00	435,73 1.00

Fonte: IPEA/SEPLAN-PR (Balanços da União, dos Estados e dos Municípios das capitais, tabulações especiais, resultados preliminares). Oliveira et alii (1987, p. 185).

Notas: a Estimativas obtidas acrescentando-se 114% às despesas observadas (IPEA) dos municípios das capitais. Tomou-se a relação média entre as despesas dos municípios das capitais e dos municípios do interior num período de 5 anos, segundo dados de Oliveira et alii (1987, p. 185).

Continuando a caminhada para responder à questão acima, com vistas a simplificar a apresentação, restringi os dados dos Quadros 3 e 4 ao ano de 1985. No Quadro 3, relativo somente à União e aos estados, em virtude de não haver dados pertinentes para os municípios, pode-se observar a distribuição dos gastos por programa de ensino daquelas esferas de governo. Verifica-se que a União despendeu 31% de seus gastos da função educação e cultura no ensino superior. Note-se que esse percentual está bem abaixo dos 50% do MEC e com justa razão,

pois aqui são computados os gastos dos outros ministérios com o ensino de 1º e 2º graus e em outros programas. Os estados, por sua vez, destinaram 10% de seus dispêndios em educação e cultura para o ensino superior, aproximadamente 1/3 do que gastou a União. E o que destinaram ao ensino de 1º grau correspondeu a cerca de 60% do total de seus gastos, muito acima das alocações da União para esse programa. O Quadro 3 mostra ainda que, somadas as despesas da União e dos estados, ao ensino de 1º grau foi destinado 47% do total, enquanto que o ensino superior recebeu 20% desse total.

Quadro 3 — Distribuição percentual das despesas da União e dos estados em Educação e Cultura, por programa de ensino — 1985

Esfemas de Governo	1º grau	2º grau	Superior	Outros programas	Total
União	.35	.05	.31	.30	1.00
Estados	.59	.10	.10	.21	1.00
Total	.47	.08	.20	.25	1.00

Fonte: IPEA/SEPLAN-PR. Balanços da União e dos estados, tabulações especiais, resultados preliminares.

Tomando os resultados apresentados nos Quadros 2 e 3 construí o quadro 4, que permite responder à indagação inicialmente formulada. O Quadro 4 contém a distribuição percentual dos gastos da União, dos estados e dos municípios em educação e cultura, por programas de ensino. Uma pequena limitação dos dados é a de que eles não contêm a desagregação por programa de ensino nos municípios, mas isso não é relevante para saber qual é a proporção dos gastos públicos em ensino superior, pois essas despesas são insignificantes no conjunto dos municípios. Para facilitar a leitura do Quadro 4, é conveniente lembrar que os percentuais da coluna total apenas reproduzem as proporções que constam da última coluna do Quadro 2. Os percentuais das demais colunas indicam a fração dos gastos da União ou dos estados num determinado programa em relação ao total das despesas públicas em educação e cultura no País.

Tendo em mente essa leitura do Quadro 4, observa-se que a União despendeu no ensino superior 12% do total dos gastos públicos nacionais em educação e cultura, enquanto que os estados despenderam nesse programa 4% do total do País. Como os gastos dos municípios nesse programa são mínimos em relação ao total nacional (uns 2%), pode-se afirmar, com segurança, que os dispêndios com o ensino superior estão em torno de 18% do total nacional das despesas públicas em educação e cultura. A verdadeira ordem de grandeza relativa dos gastos públicos em ensino superior no País é profundamente diversa daquela sugerida pelos dados de Gomes, aqueles 55% das verbas do Ministério da Educação. Quanto aos gastos públicos no 1º grau, somando os valores da primeira coluna do Quadro 4,

Quadro 4 — Distribuição percentual das despesas da União, dos estados e dos municípios no total das despesas públicas do País em Educação e Cultura, por programa de ensino — 1985^a

Esferas de Governo	1º grau	2º grau	Superior	Outros programas	Total
União	.14	.02	.12	.11	.39
Estados	.24	.04	.04	.08	.40
Municípios ^b	—	—	—	—	.21

Fonte: Quadros 2 e 3

Notas: a) A distribuição é obtida tornando-se os percentuais da última coluna do Quadro 2 (reproduzida na coluna "total" do presente Quadro 4) e multiplicando-os pelos percentuais relativos a cada programa de ensino, na respectiva coluna do Quadro 3. Assim, a participação da União nas despesas públicas nacionais com o 1º grau é obtida pela operação: $(0,39 \times 0,35) \cong 0,14$.

b) A desagregação por programa de ensino não é conhecida para os municípios.

e admitindo que uns 4/5 das despesas dos municípios são efetuadas nesse programa (4/5 de 0,21 \cong 0,15), tem-se que mais da metade das despesas públicas em educação no País são feitas com o ensino de 1º grau (0,14 + 0,24 + 0,15 = 0,53, isto é, 53% do total). Por outras palavras, como a União gastou com o 1º grau 14% do total, os estados despenderam 24% e os municípios seguramente gastaram pelo menos uns 15% do total do País, os dispêndios públicos com o ensino de 1º grau certamente excederam a 53% dos gastos governamentais em educação e cultura em 1985. Mais uma vez, a ordem de grandeza relativa dessas despesas é extremamente diversa daquela sugerida pelos dados e interpretações de Gomes.

A nova Constituição e os recursos para o ensino

Na penúltima seção de seu texto, Gomes procura identificar e discutir o impacto da nova ordem tributária (que será determinada pela Constituição de 1988) sobre os recursos para o ensino. O autor traz relevantes informações sobre as alterações a serem implantadas, nos termos do texto aprovado pela Comissão de Sistematização do Congresso Constituinte. Mas suas interpretações são geralmente incorretas, seja porque baseadas em análises anteriores, estas em boa parte equivocadas, como mostrei anteriormente, seja porque sua base de dados, apresentada nas seções antecedentes, igualmente exhibe graves problemas na maioria dos casos.

Assim, por exemplo, o autor afirma que, na "hipótese conservadora de se manterem os mesmos níveis de despesas no período focalizado, a União frequentemente ultrapassaria os 18% fixados pela nova Constituição". Ora, no jogo de diminuição da receita de impostos da União e de aumento do percentual da vinculação de recursos, o efeito final é bastante pequeno, embora positivo. Na hipótese conservadora aludida por Gomes, a União somente cumpriria o mandamento constitucional se já o viesse fazendo ou se aumentasse seus gastos na ma-

nutrição e desenvolvimento do ensino. Como o autor não apresentou evidência de que a União cumpre a Constituição, e os indicadores preliminares de que se dispõe são de que ela não o faz, a sua conclusão é equivocada. No caso dos estados, a situação é semelhante. Não há como afirmar que na nova ordem tributária eles "continuariam superando os 25% da receita de impostos", pois os dados apresentados pelo autor se referem às despesas na função educação e cultura, e não aos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Diante desses equívocos e dos outros antes apontados, dispense-me de fazer comentários sobre as conclusões de Gomes, integrantes da última seção de seu texto e que, naturalmente, apóiam-se nas seções anteriores. Apesar das inexatidões e enganos do texto, não se pode retirar-lhe o mérito, já mencionado, de trazer para o debate uma importante questão do financiamento do ensino e de apontar algumas contribuições à análise de temas a ela correlatos.

Referências bibliográficas

- A. SOBRINHO, J. O programa de apoio ao desenvolvimento da educação no município. Brasília, IPEA, 1988.
- IPEA. Coordenação de Educação e Cultura. Relatório anual de acompanhamento – 1986; área: educação. Brasília, 1987.
- MELLO E SOUZA, A. et alii. O financiamento da educação no Brasil e o ensino de 1º grau. Brasília, s.ed. 1988.
- OLIVEIRA, A. C. et alii. A política educacional. In: DRAIBE, S. et alii. Brasil, 1985; relatório sobre a situação social no País. Campinas, UNICAMP, 1987. v. 2.
- VELLOSO, J. O financiamento da educação na transição democrática. In: MELLO, G. et alii. Educação e transição democrática. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

O risco de coar mosquitos e engolir camelos: uma réplica*

Candido Alberto Gomes

Em boa hora a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** suscita debate sobre a vinculação de recursos para o ensino. Com efeito, algumas questões exigem cuidadoso estudo: será a vinculação de recursos uma solução efetiva para o financiamento do ensino? Em caso positivo, que aperfeiçoamentos requer? Se continuam a faltar recursos para o ensino, o que está acontecendo? Onde o barco verdadeiramente está fazendo água? Se a Emenda Calmon tem sido descumprida, como se pode evitar tal transgressão ao texto constitucional? Se há tão sérios obstáculos, como se constata, para avaliar se a Emenda tem sido cumprida, o que impede a contabilidade pública de refletir claramente as disposições constitucionais e legais, de modo a facilitar a avaliação do esforço financeiro governamental? Se houve, conforme as evidências antes apresentadas, acréscimo real de verbas, como estas foram aproveitadas? Houve aumento correspondente do rendimento?

Estas e outras indagações são não só relevantes, mas urgentes. Corremos, porém, o risco de analisar as minúcias e esquecer os grandes problemas, ou seja, podemos coar mosquitos e engolir camelos. Neste caso, os desvios de foco só aproveitam aos inimigos da educação, sobretudo os que não se interessam pelo melhoramento e democratização do ensino público, para que este possa melhor atender aos milhões de brasileiros que vivem em condições de miséria. O trabalho **Os Quatro Anos da Emenda Calmon** foi elaborado com o intuito exclusivamente de dar um balanço do que ocorreu no quadriênio em tela, captando dos dados disponíveis as linhas gerais do comportamento financeiro do Poder Público. Como acontece inescapavelmente a todo trabalho científico, apresenta limitações. E tem a imprescindível humildade de reconhecer que constitui um elo entre a literatura que o precedeu e os estudos que se fazem necessários a partir dele. Como é óbvio, em ciência não há verdades permanentes, mas aproximações parciais da realidade. Assim, todo trabalho científico está felizmente fadado à superação pelo avanço do conhecimento. Por isso mesmo, o estudo em causa foi realizado com o fim de analisar os fatos com seriedade, dentro das limitações dos dados secundários (isto é, "prontos") utilizados, ainda mais que o tempo do autor foi pago com o dinheiro público. Em nenhum momento se propôs a verificar se a Emenda Calmon tem sido cumprida, uma vez que, conforme deixou bem claro, os elementos existentes não são conclusivos. Trata do cumprimento

* Neste trabalho, o Professor Candido Alberto Gomes refuta observações constantes do texto "Os quatro anos da Emenda Calmon e seu impacto — um comentário", de Jacques Velloso, acerca do seu artigo "Os quatro anos da Emenda Calmon: qual o seu impacto?", que abre a seção Estudos do presente número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (N. da R.)

da Emenda em foco uma só vez ao citar o Parecer sobre o Orçamento da União de 1988, cujos cálculos claros e precisos permitem falar em evidência científica (Calmon, 1987). Portanto, não deu um passo maior que a botina.

Tendo este escopo, o artigo mereceu comentários de Mendes e de Velloso, a quem o autor expressa o seu agradecimento pela atenção. Observações do primeiro foram incorporadas por enriquecerem o texto. Já os comentários do último, pela sua gravidade, requerem uma réplica. Velloso se refere a “dados inexatos”, “interpretações incorretas”, “equivocos”, “inexatidões” e “enganos”. Pelas expressões, o leitor menos familiarizado com o tema poderia considerar o artigo mencionado como uma fraude acadêmica ou um estudo profundamente incompetente. Tudo isto, é claro, publicado por uma revista de mais de quarenta anos de existência, sob o beneplácito do Ministério da Educação e à custa dos cofres públicos.

Entretanto, o **Comentário** comete reais equívocos, exige do artigo o que não constituiu seu objetivo, não responde às indagações em que insiste e acaba por concordar que, após a regulamentação da Emenda, houve significativo incremento real de recursos. Além disso, contesta procedimentos, propondo alternativas tão ou mais desvantajosas que as adotadas. Por fim, tenta, sem consegui-lo, desmontar o estudo sem oferecer contribuição significativa para o avanço do conhecimento sobre o tema. Isso ocorre precisamente porque se depara com as mesmas dificuldades de informações, amplamente conhecidas por quem lida com finanças públicas.

Cabe ser conciso para que o estudo da questão não se perca no bizantinismo, deixando de lado os reais interesses da educação nacional.

1. Parte das observações resulta simplesmente da falta de atenção durante a leitura do artigo. Assim, só para exemplificar, consta do **Comentário** que “a lei que regulamenta a Emenda (Calmon) não exclui a pesquisa não vinculada ao ensino, como registra o texto” (grifado no original). Todavia, a Lei nº 7.348, de 24-7-85, diz no seu artigo 6º, *in verbis*:

“§ 2º — Não se consideram despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino:

“a) as efetuadas com pesquisa quando não vinculada esta ao ensino, não vise, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão racional do ensino;”

.....

Se o autor do **Comentário** tem evidências do descumprimento deste dispositivo, é do maior interesse que as traga a público.

Em outra passagem, o **Comentário** tenta chamar a atenção para as limitações da função educação e cultura, sobretudo no que se refere à Tabela 4. No entanto, o artigo, tanto no texto quanto em nota à mesma tabela, alertara claramente para o fato de a função superestimar as despesas de ensino, não constituindo os dados evidência do descumprimento da Emenda Calmon.

Mais adiante, o **Comentário** aborda a “impossibilidade de comparar os dados do período 1983-84 com os do período 1985-86”, quando o artigo deixa evidente que a tabela pretende apenas uma aproximação da realidade.

2. Muito mais grave, contudo, é a acusação sem provas de que os dados são “inexatos”. São inexatos em quê e por quê? O artigo utilizou dados oficiais publicados, sobretudo os **Balancos Gerais da União**. Como se sabe, estes são elaborados pelo Ministério da Fazenda e servem de base às Contas do Presidente da República, apreciadas pelo Tribunal de Contas da União e pelo Congresso Nacional. Além disso, empregaram-se informações oficiais da Secretaria de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda (cópias devidamente autorizadas em poder do autor) e publicações do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação. Quanto a este órgão, são completamente inadequadas as observações do **Comentário**, uma vez que, no caso dos dados apresentados pelo artigo, o SEEC é apenas divulgador dos mesmos e não seu gerador. Basta ler com atenção as notas ao final de cada tabela, nas publicações competentes. Por outro lado, o **Comentário** afirma que “os resultados do IPEA contidos no Quadro 1 são mais confiáveis” (que os do SEEC). O leitor que consultar a publicação do IPEA (Brasil, 1987, p. 102) verá que a fonte primária é exatamente a mesma do SEEC e do artigo **Os Quatro Anos da Emenda Calmon**, isto é, o respectivo **Balanco Geral da União**. O IPEA é usuário destes mesmos dados e apenas calculou percentagens para analisá-los. Caso se considere que estas informações da contabilidade pública são inexatas, cabe declará-lo, apresentando as respectivas provas, para que nenhum outro pesquisador as utilize, se for o caso.

3. No que se refere ao tratamento dos dados e às evidências apresentadas, destaca-se a referência a Oliveira e colaboradores (1987), segundo os quais os Orçamentos da União de 1985 e 1986 não cumpriram a Emenda Calmon. E acrescenta o **Comentário**: “Quanto às despesas em 1986 e em 1987... fica o autor a nos dever as evidências pertinentes”. Como é evidente, o **Comentário** trata de conceitos diversos: uma coisa é o orçamento, outra as despesas efetuadas, a execução do orçamento. O Orçamento, que, em situação inflacionária, é documento de limitada validade, é indício grave de que há intenção de não cumprir a Lei Fundamental. Entretanto, só a sua execução constitui prova conclusiva do seu descumprimento. Apesar disso, porém, o **Comentário** aceita as aproximações dos autores mencionados como algo definitivo (e note-se que são aproximações). Afinal, incoerentemente, sugere que o autor do artigo ofereça evidências sobre a execução do Orçamento, nos termos da regulamentação da Emenda Calmon. Como já se disse, há sérios obstáculos à apuração das despesas de ensino, nos termos da lei.

4. O **Comentário** faz ainda objeções ao uso da OTN e propõe o Índice Geral de Preços. Na verdade, os deflatores apresentam sérias dificuldades no Brasil, pois cada um deles leva a resultados em geral bastante diferentes. A OTN é realmente um instrumento de política monetária do Governo e exatamente nisso reside uma das suas vantagens: conhecer melhor em que períodos e em que medida aproximada ela sofre limitações no sentido de refletir a real inflação. Esta alter-

nativa, adotada por vários especialistas consagrados, tem fundamentação, científica, mas apresenta, como todas, suas limitações.

A recusa do IGP se prende à sua reconhecida precariedade. Criado em 1947 como índice da variação real do valor dos negócios, passou a ser utilizado como medida de inflação por falta de outro meio. Ele atribui peso excessivo aos preços de atacado, que tendem a flutuar mais que os preços ao consumidor, e seu principal índice — o IPC-Rio — tem diminuta abrangência, porque resulta de pesquisas em domicílios de conjuntos habitacionais da COHAB na cidade do Rio de Janeiro. Em resumo, o IGP não atende aos critérios técnicos necessários a um índice de preços, não representa um conceito econômico e é uma estatística notoriamente instável. Ainda assim, se os valores da Tabela 1 forem inflacionados a preços de 1987, com base no IGP-DI, constatar-se-á que os resultados reiteram as conclusões apresentadas no texto, exceto no que se refere ao aumento da despesa do MEC em 1980-81.

5. Outra objeção do **Comentário** trata do uso do desvio padrão para os dados da Tabela 4, propondo o coeficiente de variação. Como se observa pelo cotejo dos resultados, a última medida de dispersão nada acrescenta. Isso ocorre porque o desvio padrão é o índice de variabilidade mais estável e de emprego clássico. Não faz sentido empregar o coeficiente referido numa série histórica onde a variável obedece à mesma escala de medidas, conforme fica claro a partir da leitura dos mais modestos livros de estatística.

6. Prosseguindo, encontra-se uma crítica à distribuição das despesas por nível de ensino. Em nenhum momento o artigo deixou de indicar que se referia aos programas orçamentários, indicados com bastante clareza nos títulos. Reconhecidamente, há despesas, por exemplo, com o ensino de 1º grau em administração, planejamento governamental e outros programas, como também podemos encontrar este tipo de despesas no programa de ensino de 1º grau. Contudo, não existe melhor indicador disponível, tanto que o próprio **Comentário** o utiliza nos seus Quadros 1, 3 e 4. Afora isso, a pretensa discrepância entre a Tabela 5 do artigo e o Quadro 1 do **Comentário** se deve, evidentemente, ao fato de termos excluído a educação especial e o ensino supletivo, tendo em vista que eles abrangem mais de um grau de ensino. Este é também o caso de outros programas orçamentários que abrangem mais de um nível de ensino e que poderiam ser incluídos de tal modo que se teria como resultado um percentual aparentemente menor para o ensino superior.

7. Por sua vez, a análise do grau de responsabilidade da base de recursos à conjuntura econômica realizou-se com base no grau de dependência do orçamento do MEC em relação à receita de impostos. Segundo a literatura, esta última é seguramente menos sensível à conjuntura (como expressamente o **Comentário** reconhece), de modo que o artigo legitimamente se dispensou de reexaminar esta constatação. Muito mais importante que tais minudências é o que se conclui da Tabela 3, que destaca a insuficiência da receita de impostos. Isso deveria deixar os educadores de olhos bem abertos.

8. A distribuição da despesa do MEC por nível de ensino, tendo como indicadores os programas orçamentários, também suscitou contestações. Ao passo que o artigo analisa o papel do MEC na sua missão de atender aos diversos graus de ensino — focalizando, portanto, o âmbito federal —, o **Comentário** reúne dados da União, estados e municípios para demonstrar o óbvio: que se gasta, como um todo, mais no ensino de 1º grau (o contrário seria assombroso). Porém, não é esta a questão de que trata o artigo: ele aborda o papel do MEC, que a comparação de universos diferentes não pode confundir. O **Comentário** refere-se, ainda, à responsabilidade de a União manter o ensino superior federal. A esta afirmação deve-se responder que este não é um fato dado e consumado, mas uma alternativa a discutir. A União possui a função constitucional de assistir técnica e financeiramente os estados e o Distrito Federal no desenvolvimento dos seus sistemas de ensino (esta função é ampliada para os municípios nos termos da nova Constituição). Esta tarefa é da mais alta relevância num país marcado por agudas disparidades regionais e sociais, que, no entanto, colide, em termos de disponibilidade de recursos, com a manutenção da rede federal de ensino. Mais que os percentuais das despesas, clama o contraste entre a miséria do ensino de 1º grau e a ociosidade de segmentos do ensino superior federal. Estes podem ter até recursos financeiros insatisfatórios no seu todo, mas a ociosidade de recursos materiais e humanos, aliada ao elitismo do ensino diurno, entre outros aspectos, serve para privilegiar escancaradamente os estratos sociais mais aquinhoados. Tentar justificar a vigente distribuição de recursos não ajuda, antes dificulta a defesa do ensino superior público.

Poder-se-ia também chamar a atenção para inferências do **Comentário** que nada têm a ver com o artigo, antes constituem interpretações abusivas do seu texto. Uma é que “as perguntas sugerem implicitamente que a União tem aplicado o piso mínimo de 13%...”. Nada há no texto que autorize tal sugestão, mas, se alguém desejar aproximações grosseiras, bastará verificar o valor da folha de pagamentos do MEC a partir da isonomia salarial.

Outro engano deplorável se relaciona à auto-aplicabilidade da Emenda Calmon. O artigo diz simplesmente que seus efeitos só se fizeram sentir após a regulamentação, enquanto o **Comentário** cria novo sentido, sustentando que o artigo quer dizer que a Emenda não era auto-aplicável.

Quanto às transferências de recursos, o **Comentário** se refere “à falsa impressão de que tudo não passa de ocasionais disfunções de uma administração que paira acima do jogo de forças do poder”. O artigo, em legítima opção, não se propôs a fazer análise política. Mas, ainda que a obra do autor autorizasse alguém a imaginar que tivesse esta intenção, caberia apenas manifestar agrado ou desagrado. Cumpriria respeitar sua posição teórica por ser cientificamente fundamentada e ter valor como outras perspectivas. O mundo da ciência é plural e só costuma se singularizar pela via da coerção, graças ao autoritarismo, como o que temos buscado superar na História do Brasil. Aliás, adotada esta linha, caberia ao **Comentário** reconhecer que, quaisquer que venham a ser as motivações políticas,

as transferências de recursos do MEC diretamente aos municípios atendem a inequívocas razões de custo, uma vez que é mais vantajosa a execução de certos projetos diretamente pelas prefeituras.

Para finalizar, cabe registrar os votos de que o debate sobre o financiamento do ensino tenha rumos proveitosos, atendendo às graves necessidades da Nação brasileira. Para ser profícua, tal discussão deverá pensar grande e alto. Deverá separar o essencial do acessório, o substantivo do adjetivo. Deverá esquecer diferenças para congregar facções diversas na luta pelos altos interesses da população. Do contrário, coaremos mosquitos e engoliremos camelos, prestando o pior deserviço à educação. Para tanto, é de se esperar que o artigo **Os Quatro Anos da Emenda Calmon** seja brevemente superado por outros trabalhos. Este é o destino de qualquer obra científica.

Referências bibliográficas

- CALMON, João. Parecer nº 12, de 1987 – CN; da Comissão Mista de Orçamento, sobre o Projeto de Lei nº 1, de 1987 (CN), que “estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1988” – Ministério da Educação. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 28 out. 1987. p. 27-30. Seção 2.
- IPEA. Coordenação de Educação e Cultura. *Relatório anual de acompanhamento* – 1986; área: educação. Brasília, 1987.
- OLIVEIRA, A. C. et alii. A política educacional. In: DRAIBE, S. et alii. *Brasil, 1985; relatório sobre a situação social no País*. Campinas, UNICAMP, 1987. v. 2.

Ensino público superior noturno e democratização*

Maria Stela Grossi Porto
Mariza Veloso Motta Santos
Universidade de Brasília (UnB)

O artigo visa a análise do ensino superior noturno no Brasil, a partir de duas vertentes principais: a primeira centrada nas possibilidades de democratização do ensino público superior, via expansão do ensino noturno. Neste sentido, discute as justificativas de natureza filosófico-política e social que apontam para a necessidade de que o Estado se responsabilize pela expansão da oferta de educação no ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, que o aumento desta oferta em termos quantitativos possa se concretizar sem comprometer os padrões de qualidade. A análise inclui a reflexão acerca da natureza da educação enquanto bem público, assim como do papel do Estado no sentido de viabilizar o acesso a este bem para camadas da população até então excluídas do processo. A segunda vertente apresenta uma caracterização da situação atual do ensino superior noturno em termos das instituições que o oferecem e do perfil dos docentes e discentes destas instituições. Esta caracterização e as implicações da situação atual são o pano de fundo para a reflexão desenvolvida, a título de conclusão, sobre a necessidade de uma proposta pedagógica voltada para o ensino superior público noturno, que se traduza efetivamente em possibilidade de democratização da educação superior.

Introdução

As reflexões e análises desenvolvidas neste trabalho referem-se a um estudo realizado pelos autores, no Ministério da Educação, no âmbito do Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Este Programa pretendia realizar, através de uma pesquisa nacional, um diagnóstico das condições de produção e disseminação do conhecimento nas instituições de ensino superior do País. Trinta e duas instituições públicas e particulares formavam o conjunto a ser pesquisado. Por motivos que agora não seria pertinente aprofundar, este programa não chegou a ser concluído. Assim mesmo, a partir dos dados que nos chegaram de 18 das 32 instituições participantes, foram realizados alguns estudos e análises comparati-

* Este artigo é síntese do trabalho *Ensino Noturno: uma Alternativa de Democratização para a Educação Superior Brasileira*, do qual também participou, na qualidade de autor, Orlando Pilati, Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná, atualmente na SESU/MEC.

vas — entre estes, o trabalho sobre o ensino noturno.¹ Embora realizado no MEC, o trabalho não reflete a visão oficial do Ministério, que aliás não chegou a divulgá-lo, sendo seu conteúdo de responsabilidade exclusiva dos autores. A preocupação do presente artigo é proceder a uma análise comparativa dos dados das diferentes instituições, coletados a partir de questionários destinados a professores e alunos. A análise também se utiliza de estudos específicos referentes à questão da expansão do sistema público de educação de terceiro grau, via curso noturno.² Para se chegar a uma caracterização, tanto do processo histórico de expansão do sistema de educação de terceiro grau quanto da situação atual, são também utilizados dados estatísticos procedentes de outras fontes (SEEC-MEC, FIBGE).

O tema da expansão da educação pública de terceiro grau, em geral, e do ensino noturno em particular, envolve uma problemática complexa, permeada tanto por questões especificamente acadêmico-institucionais quanto econômico-sociais, ambas dependendo, por sua vez, de decisões que se situam a nível político. Além disso, há ainda que se considerar que a questão da expansão do sistema não pode ser isolada da questão maior que envolve a reflexão sobre a universidade ou a educação de terceiro grau hoje existente: seus objetivos, seu papel e função social na sociedade brasileira. Esta reflexão tem que se constituir pano de fundo e preocupação primeira de toda análise que se fizer sobre temas específicos. Nossa intenção, no momento, é ampliar o debate, bem como chamar a atenção para aspectos tanto internos quanto externos ao sistema educacional de terceiro grau, que devem ser analisados ao se considerar uma proposta de implantação (ou expansão) dos cursos noturnos nas instituições públicas.

Este artigo divide-se em cinco partes: a primeira apresenta os pressupostos de natureza filosófica, econômica, social e política para que o setor público se responsabilize pela criação e expansão de oportunidades educacionais, não apenas nos níveis iniciais mas também no que se refere à educação de terceiro grau. As repercussões da existência, ou não, de tais oportunidades, das formas ou feições particulares que definem o sistema educacional de um país, atingem o indivíduo enquanto ser social. Neste sentido, torna-se inquestionável a necessidade de se discutir e analisar o papel do Estado na oferta de educação e na definição de políticas educacionais. Esta primeira parte discute ainda a possibilidade de que a expansão da educação pública, a nível do terceiro grau, se concretize via expansão dos cursos noturnos, como forma de garantir que a democratização da

¹ Instituições analisadas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Fundação Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Fundação Universidade de Viçosa (FUVi), Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL), Faculdades Franciscanas, atual Universidade de São Francisco (FF), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fundação Universidade do Amazonas (FUAM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Escola de Ciências Médicas de Alagoas (ECMAL), Fundação Universidade da Região de Blumenau (FURB), Fundação Integrada de Desenvolvimento da Educação do Nordeste do Estado, atual Universidade de Ijuí (FIDENE) e Faculdade de Engenharia Industrial (FEI).

² Cf. sobretudo Sposito et alii, 1985.

oferta de educação atinja realmente uma camada da população que, por sua condição básica de estudante trabalhador, se viu até então impossibilitada de ter acesso à educação pública de terceiro grau, limitada, quase com exclusividade, aos cursos diurnos. A segunda parte, além de sua natureza política, reflete sobretudo aspectos sociológicos. Nesse sentido, torna-se necessário analisar outros fatores que apontam igualmente para a necessidade de se pensar alternativas à situação da oferta de educação pública hoje existente. Um desses fatores é a transformação progressiva que vem ocorrendo no perfil do estudante diurno das instituições públicas de ensino de terceiro grau, onde o número de estudantes trabalhadores, em tempo parcial e até mesmo em tempo integral, é maior do que se tem apreendido, segundo revelam dados parciais colhidos pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Planejar uma expansão mesmo centrada nos turnos diurnos, sem considerar este novo caráter da demanda, é correr o risco de comprometer definitivamente a própria qualidade do ensino, já que a especificidade do estudante trabalhador não é levada em consideração.

Uma última questão, de natureza estratégica, mas nem por isto sem importância, é a de que a expansão via curso noturno permite, num primeiro momento, utilizar-se a capacidade instalada, em termos da infra-estrutura material existente. A terceira parte apresenta uma caracterização da situação atual do ensino superior noturno, voltada prioritariamente para a análise das instituições nos aspectos referentes a: a) situação da matrícula, b) dependência administrativa, c) áreas do conhecimento, d) tipos de instituição. A quarta parte preocupa-se com a descrição dos aspectos mais relevantes concernentes ao perfil dos docentes e discentes das instituições que se ocupam prioritariamente com o ensino noturno e a prática acadêmica: suas limitações e possibilidades. Finalmente, a título de conclusão, a quinta parte busca identificar a especificidade do curso noturno, seja em termos da necessidade de uma proposta pedagógica adequada, seja em termos das conseqüências da não existência desta proposta alternativa, no que diz respeito à formação profissional do estudante em questão.

Dimensão filosófico-política da expansão da educação pública via ensino noturno

O ensino noturno, embora tema de debate por parte dos que se dedicam às questões não resolvidas da educação brasileira, bem como objetivo de reivindicação de amplos setores da sociedade civil, não tem sido ainda contemplado com estudos aprofundados. Pouco se sabe das possibilidades concretas do sistema público para atender possíveis demandas, como também não existem análises suficientes sobre a alternativa pedagógica que viabilizaria uma proposta (ou decisão política) de criação ou expansão de cursos noturnos. O pressuposto inicial de nossa reflexão diz respeito ao caráter público e social da educação, tanto ao nível do conteúdo do ato educativo quanto ao da repercussão social da adoção de um dado conceito de educação e de políticas educacionais coerentes com este conceito. Mais que um bem de consumo individual, a educação é um bem social,

cuja produção, disseminação e consumo atuam (ou deveriam atuar) sobre o indivíduo, ser social, e sobre a sociedade na qual indivíduos sociais são educados ou não. Neste sentido, cabe ao poder público prover as condições para que a educação possa se realizar enquanto um bem social, cujo acesso seja viabilizado de forma cada vez mais democrática.

No Brasil, dado o caráter fortemente intervencionista do Estado, a esfera pública identifica-se quase que totalmente com este. Desse modo, caberia à sociedade civil questionar o Estado e zelar para que o mesmo não promova interesses particulares apresentando-os como públicos.³ Quando a esfera privada assume a promoção do bem público, ela o faz em função de uma lógica de defesa de interesses particulares. A privatização, acentuada nos últimos anos, de serviços públicos como saúde, transporte e a própria educação, constitui-se em exemplo da utilização da esfera pública em benefício privado. Sem defender a intervenção ainda maior do Estado na economia e na sociedade, estamos afirmando que cabe a ele a oferta dos serviços essenciais em quantidade e nível de qualidade adequados, para que todo cidadão use do direito de livre acesso a estes serviços. Assim, reivindicar a expansão da oferta de educação pública é um direito do cidadão, como pré-condição e consequência da realização plena de sua cidadania. Por decorrência, é responsabilidade do Estado tornar acessível este bem que é público. Neste sentido, o conceito de democratização da educação significa, por um lado, expandir para incorporar segmentos da população até então excluídos do processo; por outro, preservar ou recuperar a qualidade do ensino, superando conclusões precipitadas que identificam a perda da qualidade como consequência inerente ao processo de expansão ou democratização da educação. Evitar que expansão e queda da qualidade sejam fenômenos coincidentes implica fazer acompanhar a decisão política de expandir, de uma proposta pedagógica adequada.

No caso específico da educação superior, a análise do papel do Estado tem ainda que levar em consideração que a universidade é responsável pela formação profissional sem ser meramente treinadora de mão-de-obra para o mercado. Sendo assim, a educação superior não pode ser entendida apenas em sua dimensão individual. Embora a apropriação do conhecimento seja individual e se traduza numa acumulação de saber que é pessoal, a utilização que se faz desse conhecimento tem caráter social: repercute no sujeito enquanto ser político e produtivo, cuja inserção no sistema produtivo se dá enquanto profissional. Portanto, sob a ótica do Estado, a educação superior é um investimento social, econômico e político, que atua não somente a nível da relação indivíduo/natureza, mas, sobretudo, a nível da relação indivíduo/sociedade.

A educação pode ser assim considerada como uma das instâncias de mediação entre o individual e o social. No que se refere à educação de terceiro grau, esta mediação — via formação profissional — deveria ser capaz de propiciar ao in-

³ Cf. Habermas, 1984.

divíduo consciência de seu compromisso em relação à sociedade e deveria, ao mesmo tempo, se fundar no pressuposto de que também cabe à universidade e ao sistema de educação de terceiro grau assumirem este compromisso social. Neste sentido, a noção do compromisso profissional, tanto a nível do indivíduo que se educa quanto das instituições de ensino de terceiro grau responsáveis pela formação profissional, ultrapassa a questão do mero treinamento profissional, ou da resposta imediata a demandas do mercado de trabalho, para se definir enquanto compromisso social. Este compromisso diz respeito a uma preocupação maior que é a da própria coerência que deve existir entre uma proposta de desenvolvimento nacional e a definição das condições que a viabilizem. No caso específico da educação, esta coerência não se define pela simples preparação de técnicos, mas pela participação do processo educativo, e da educação de terceiro grau, em particular, no processo de desenvolvimento nacional. Neste caso, o sistema educacional se articularia, enquanto parte de um todo, a segmentos da sociedade civil e a setores públicos, preocupados com a reflexão acerca dos problemas nacionais e das possíveis propostas de sua transformação social e econômica.

Nessa perspectiva, uma instituição de ensino de terceiro grau deveria integrar com as instituições e setores responsáveis tanto pelo desenvolvimento científico e tecnológico em geral quanto pela discussão e definição de prioridades voltadas para os setores sociais básicos como habitação, saneamento, energia e saúde pública, entre outros. Tudo isto implica, certamente, a formação de recursos humanos e de profissionais competentes, justificando, por outro lado, a participação do sistema educacional, via instituições públicas de ensino de terceiro grau, na elaboração e implementação das estratégias de desenvolvimento. Só para mencionarmos alguns exemplos, deveria haver coerência entre as prioridades sociais na área da saúde e o perfil dos profissionais da área, formados pelas instituições de ensino de terceiro grau. Pouca condição de viabilidade existiria em um plano nacional de saúde cuja ênfase fosse atribuída à medicina preventiva e à saúde pública, se as universidades e outras instituições de nível superior estivessem, por sua vez, investindo prioritariamente em medicina curativa e em formação de especialistas.

Da mesma forma, uma universidade que estivesse concentrando esforços na pesquisa e no desenvolvimento científico de produtos agrícolas, compatíveis apenas com a grande propriedade fundiária ou com os modernos complexos agro-industriais, teria pouco a contribuir no sentido do equacionamento das reais necessidades da pequena produção familiar ou do trabalhador rural sem terra. Essas considerações, embora sejam em alguma medida afirmações sobre o óbvio, são tanto mais importantes quando se sabe que, de modo geral, não só as instituições de ensino de terceiro grau não estão compromissadas com a busca de um projeto articulado de desenvolvimento nacional, como também a própria definição das políticas públicas pouco tem a ver com o que seriam as necessidades do País. Tais considerações visam, sobretudo, retomar a questão do papel do Estado. Este, ainda que sem coibir a iniciativa privada, tem o dever de garantir que aqueles

bens públicos que são direitos do cidadão sejam efetivamente acessíveis a todos, enquanto serviço público, aí compreendido obviamente o direito à educação. Entretanto, para que este direito de escolha seja exercido, é indispensável que a escola pública exista efetivamente.

Outro aspecto, que deriva do caráter público da educação, diz respeito à questão do investimento. Na medida em que o Estado investe recursos públicos na educação, tem o dever de garantir a utilização adequada desses recursos e de prestar contas desta utilização à sociedade civil. Esta, por sua vez, tem o direito de se organizar não só para viabilizar canais adequados de participação como também para fiscalizar, controlar e questionar as decisões tomadas pelo setor público, no sentido de garantir que elas realmente venham ao encontro do interesse público. A noção de escola pública envolve dois aspectos de natureza distinta, os quais convém explicitar para melhor compreensão da definição aqui adotada. Se, sob o aspecto conceitual, estamos denominando escola pública aquela instituição que, criada e mantida pelos poderes públicos, caracteriza-se por seu caráter pluralista no que concerne às dimensões filosófica, política e mesmo ideológica, sob o aspecto jurídico, a variável chave para a definição desta escola pública é a noção de propriedade. Escola Pública é aquela instituição cuja propriedade jurídica pertence ao Estado que a mantém e cuja gestão financeira é também pública, no sentido de que os procedimentos internos adotados são abertos ao conhecimento e ao domínio público.

As instituições públicas são virtual e potencialmente a instância por excelência onde o caráter pluralista (que não se confunde com um ecletismo inconseqüente porque incorpora a função da crítica) pode ser reivindicado e resgatado pela atuação consciente da sociedade civil. A escola pública é o espaço por excelência onde a sociedade civil se manifesta e manifesta seus diferentes interesses, uma vez que em uma sociedade de classes o interesse público em abstrato não existe. A organização e participação da sociedade civil é uma das formas de garantir que a intervenção do Estado torne o acesso à educação cada vez mais democrático. Sendo assim, o pressuposto da democratização não está assegurado pela simples abertura de vagas. A propósito, a experiência do ensino público noturno é ilustrativa. A evidência histórica tem demonstrado que a expansão da educação superior via escola particular, e em especial via cursos noturnos, não tem viabilizado a democratização.

Esta expansão, entre o final da década de 60 e o início dos anos 70 (salvo as raras e conhecidas exceções), caracterizou-se por um modelo onde inexistia a produção de conhecimentos — via pesquisa científica — e onde a mera reprodução do conhecimento — via ensino de boa qualidade — deixa de ser assegurada. Além disto, essas instituições orientaram a criação de seus cursos não pelas necessidades da sociedade mas pelo cálculo empresarial do custo, optando por cursos de baixo custo e investimentos quase nulos. Tais cursos colocam no mercado de trabalho portadores de diploma com pouca ou nenhuma condição de competir com profissionais egressos de instituições de reconhecido nível de qualidade.

Na prática, o modelo em vigor acaba por reforçar a tendência à reprodução das desigualdades sociais existentes, já que a clientela dos cursos noturnos é o estudante cujas condições sócio-econômicas desfavoráveis obrigam-no ao trabalho precoce e barram-lhe o acesso às instituições diurnas de melhor qualidade.

Diante deste quadro, a política educacional a ser definida para o ensino noturno teria que incluir mecanismos que não só garantissem que os padrões de qualidade exigidos das escolas públicas fossem respeitados pelas escolas particulares existentes, como também que a oferta de cursos levasse em conta sua relevância social e fosse mais diversificada, revertendo a atual tendência de excesso de oferta nos poucos cursos cuja instalação não requer quase nenhuma infra-estrutura, sendo portanto mais lucrativos. A expansão nos moldes acima descritos traz como consequência uma formação profissional deficiente, justamente quando a complexidade e diversificação da sociedade brasileira exigem uma inserção mais qualificada, mais eficiente e mais consciente do profissional nesta sociedade.

Se os prejuízos sociais de um tal modelo são evidentes, eles são também viáveis para a parcela da população que, por já estar incorporada ao mercado de trabalho, tem no ensino noturno a única alternativa de acesso à educação superior. O estudante trabalhador tem que pagar por um curso não raro de má qualidade e por um diploma menos valorizado, socialmente e no mercado de trabalho. A participação maior do setor público através da expansão prioritária do turno noturno seria uma alternativa de democratizar não somente o acesso mas o próprio sistema de educação superior, de forma a reverter a dicotomia hoje existente entre noturno e diurno e a permitir um resultado similar em termos da formação profissional entre os egressos dos dois turnos. Para isto teria que fundamentar sua proposta de expansão na avaliação das necessidades do contexto sócio-econômico e educacional, possibilitando uma maior diversificação de cursos do que a atualmente existente.

Justificativa social para a expansão — a questão da demanda

Uma outra justificativa para a expansão do ensino público, via curso noturno, relaciona-se com as características da demanda e aponta para a diferenciação e a modificação no perfil do estudante do curso diurno. Não se pode mais admitir como consenso a afirmação de que as instituições públicas, predominantemente diurnas, destinam-se exclusivamente aos estudantes oriundos das camadas sociais privilegiadas, que não têm necessidade de ingressar no mercado de trabalho antes de completarem sua formação profissional. A crise econômica que se seguiu ao “milagre” e culminou na recessão dos primeiros anos da década de 80 mudou o perfil dos “estratos médios”. Isto se percebe ao se analisar a proporção do alunado dos cursos diurnos de instituições públicas que já ingressou no mercado de trabalho.

Dados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) relativos a 18 (dezoito) instituições mostram que não somente o estudante **noturno**

é um estudante trabalhador. Entre os alunos de cursos diurnos, tanto públicos como privados, pudemos constatar não só a existência de trabalhadores em tempo parcial como até mesmo em tempo integral. Em todas as instituições de ensino predominantemente diurnas, as porcentagens de estudantes já inseridos parcial ou integralmente no mercado de trabalho é bastante significativa: instituições como UFRJ, USP, UFSM, FUAM e UFMG têm entre 20% e 35% dos respondentes exercendo atividade em tempo parcial. Em algumas, caso da UFMG, cerca de 20% dos respondentes trabalham em tempo integral. A análise destes dados leva-nos a concluir que o estudante-trabalhador é uma realidade do ensino brasileiro de terceiro grau, não se limitando apenas aos cursos noturnos. Além disto, os resultados da pesquisa também indicam que em instituições públicas, como por exemplo a UnB, onde não existe curso noturno, cerca de 40% dos alunos que responderam ao questionário do PARU afirmam exercer atividade remunerada em tempo parcial (menos de 30h semanais), enquanto 15% em tempo integral (mais de 30h semanais). Assim, verificamos que, entre os respondentes da UnB, a porcentagem dos alunos que exercem alguma atividade remunerada já ultrapassa 50%.

Do mesmo modo, as demais instituições onde o ensino noturno atinge as menores proporções (ou simplesmente não existe) são instituições públicas, sobretudo as federais. Neste sentido, vale a pena ressaltar que em instituições como UFRJ, UFSM e USP (esta última pública estadual) tivemos 70% a 90% dos respondentes frequentando cursos diurnos; em outras instituições, como FUVi, UFMG e FUAM, estas porcentagens variam entre 60% e 70% (nesta mesma faixa também se inclui uma instituição particular, a PUC/RJ, que se apresenta como a única particular da amostra onde a porcentagem de respondentes cursando o turno diurno é maior que a do noturno). Já a UFBA é uma instituição pública federal onde 50% dos respondentes afirmam estar cursando o turno noturno. Por outro lado, é nas instituições particulares e sobretudo nas escolas isoladas pequenas que a oferta de cursos noturnos supera significativamente a do diurno, à exceção da UFF — única instituição federal do grupo estudado cujos respondentes estão predominantemente no noturno — e da FUEL, uma instituição onde os alunos, à semelhança do que ocorre nas instituições particulares, pagam anuidades.

Esta limitação na oferta de ensino noturno, por parte da esmagadora maioria das instituições federais, tem se constituído efetivamente em uma barreira à melhoria da democratização do acesso à educação de terceiro grau, além de propiciar espaço para que a demanda existente se transforme em mercado garantido para setores da iniciativa privada que, ressalvadas as já mencionadas exceções, concebem a educação como objeto de lucro empresarial, em nada distinguindo-se dos demais setores produtivos que operam a partir da lógica da acumulação de capital. Estes dados, somados aos das outras instituições envolvidas na pesquisa, sugerem que o estudante trabalhador é uma realidade da educação superior brasileira, não se limitando apenas aos cursos noturnos. A necessidade de um traba-

ho em tempo integral tende a dificultar ou mesmo a inviabilizar a permanência do estudante nas instituições que apenas oferecem cursos diurnos, ou seja, a maioria das instituições públicas, sobretudo universidades, já que atualmente tais instituições atendem a apenas 15% das matrículas do ensino noturno.

Além disto, um outro dado importante é o que diz respeito à situação da demanda por educação superior. Dados de julho de 1985 indicam que, enquanto a taxa de crescimento do ensino superior nos últimos 5 anos tem ficado em torno de 0,9%, a taxa de crescimento da escolaridade de 2º grau tem sido de 22% ao ano.⁴ Além disto, entre 1980 e 1985, a taxa bruta de escolarização a nível da educação superior sofreu uma queda, passando de 11,96% para 9,89%. Para que em 1990 apresentássemos uma taxa de escolarização em torno de 20%, patamar já atingido desde 1980 por países como Argentina, Cuba e Venezuela, teríamos que ter um crescimento da matrícula de 22% ao ano entre 1985 e 1990. Ou seja, a demanda se mantém. A complexidade, a segmentação, a hierarquização e uma suposta sofisticação do mercado de trabalho são, a um tempo, causa e consequência do crescimento da demanda por educação a nível de terceiro grau. Por um lado, o indivíduo já inserido no mercado de trabalho vê na educação, e mais especificamente no diploma, tanto a possibilidade de melhor se instrumentalizar para competir neste mercado complexo e diversificado, quanto um recurso para legitimar ou melhorar uma situação profissional anteriormente conquistada. Por outro, o próprio mercado, face a um aumento (mesmo que insuficiente) do número de diplomados, efetiva uma espécie de sofisticação nos requisitos de entrada.

Entretanto, esta sofisticação, na maioria das vezes, não é senão aparente: passa-se a exigir educação de terceiro grau para o mesmo tipo de tarefa e, não raro, para o mesmo salário que anteriormente requeria apenas qualificação de nível médio. Já quando se trata de preencher determinadas funções que de fato requerem um profissional especializado e competente, o trabalhador formado segundo o modelo dos cursos noturnos, tal como caracterizado na primeira parte, se apercebe de que suas chances de competição com o profissional egresso de um curso diurno, de melhor nível, são praticamente inexistentes e de que seu diploma é socialmente pouco valorizado. Nessas condições, quem concretamente tem-se beneficiado da situação hoje existente, a nível de ensino noturno, não são os estudantes. Pela reflexão acima, percebe-se que, visto o problema somente sob o ângulo da demanda, a oferta de vagas hoje existente é insatisfatória, quando comparada à faixa etária em questão. O problema assume proporções muito mais preocupantes se se admite que o caráter insatisfatório da oferta decorre também e primordialmente da inadequação ou insuficiência dos profissionais formados face às reais necessidades da sociedade e do País. Os dados referidos acima, sobre o aumento da taxa de crescimento da escolaridade de 2º grau e sobre a diminui-

⁴ Citado por Sposito em: O ENSINO Superior Noturno e a Democratização do Acesso à Universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 67(157):614-47, set./dez. 1986. Debates e Propostas.

ção da taxa bruta de escolaridade de 3º grau, apontam para a possibilidade de uma nova explosão da demanda como a ocorrida em fins de 1960.

A experiência acumulada nestes anos demonstra ainda a inadequação da solução implementada na década de 70 com o crescimento da escola particular, assim como a necessidade de se procurarem novas alternativas que garantam a ampliação da oferta de matrículas no setor público da educação superior. Ainda quanto à questão de demanda, há um outro argumento que consideramos pertinente ressaltar no contexto destas justificativas para a expansão do ensino público, via curso noturno: é o que diz respeito à possibilidade de utilização da infraestrutura já existente. Não estamos supondo que a implantação de cursos noturnos possa se efetivar sem custos extras, mas é certamente possível que, com um montante adicional mínimo de recursos, a capacidade instalada possa ser adequada. Quanto aos recursos humanos, sua adequação exigiria certamente estudos mais cuidadosos, mas não se coloca, *a priori*, como impedimento. É claro que as restrições existentes para a contratação de mais docentes teriam que ser afastadas. A contratação, ampliação e qualificação do corpo docente e técnico devem ser componentes do projeto pedagógico da instituição, não podendo, por isso, ser definidas por instâncias burocráticas alheias à instituição e à sua filosofia de atuação.

O docente não é um funcionário público como outro qualquer; sua especificidade define-se pelo conteúdo mesmo de sua atividade. Esta reflexão remete à questão da compatibilização entre a autonomia e o compromisso social que define os parâmetros desta autonomia. Uma instituição consciente do seu compromisso e função social deve ter autonomia suficiente para, a partir de um orçamento global, gerir seus recursos em consonância com seu projeto institucional. Nossas reflexões nos conduzem, assim, a insistir na necessidade de que essa expansão, via curso noturno, possibilite reverter o quadro atual do ensino noturno, o qual descreveremos brevemente, a seguir, com o objetivo de proceder a uma caracterização dos cursos noturnos hoje existentes.

Caracterização atual da educação superior noturna

Os dados referentes a esta parte da análise (2º semestre de 1982 a 1º de 1984) são originados das estatísticas disponíveis no SEEC/MEC. A leitura destes dados indica claramente que as instituições isoladas têm sido as grandes responsáveis pela oferta de cursos noturnos no País. Além disto, dentre as isoladas, são as particulares as que têm determinado a dinâmica do processo, já que a trajetória das primeiras segue direção semelhante à das isoladas particulares, enquanto que as modificações registradas no desenvolvimento das isoladas públicas têm sido pouco significativas. Quando se analisa a evolução das matrículas no ensino noturno nas universidades, percebe-se que a situação global é mais influenciada pelo que ocorre nas universidades públicas do que nas particulares. É bem verda-

de que quatro semestres é um período de tempo muito reduzido para que se possa falar em tendências. Mas contribui para entender a situação total.

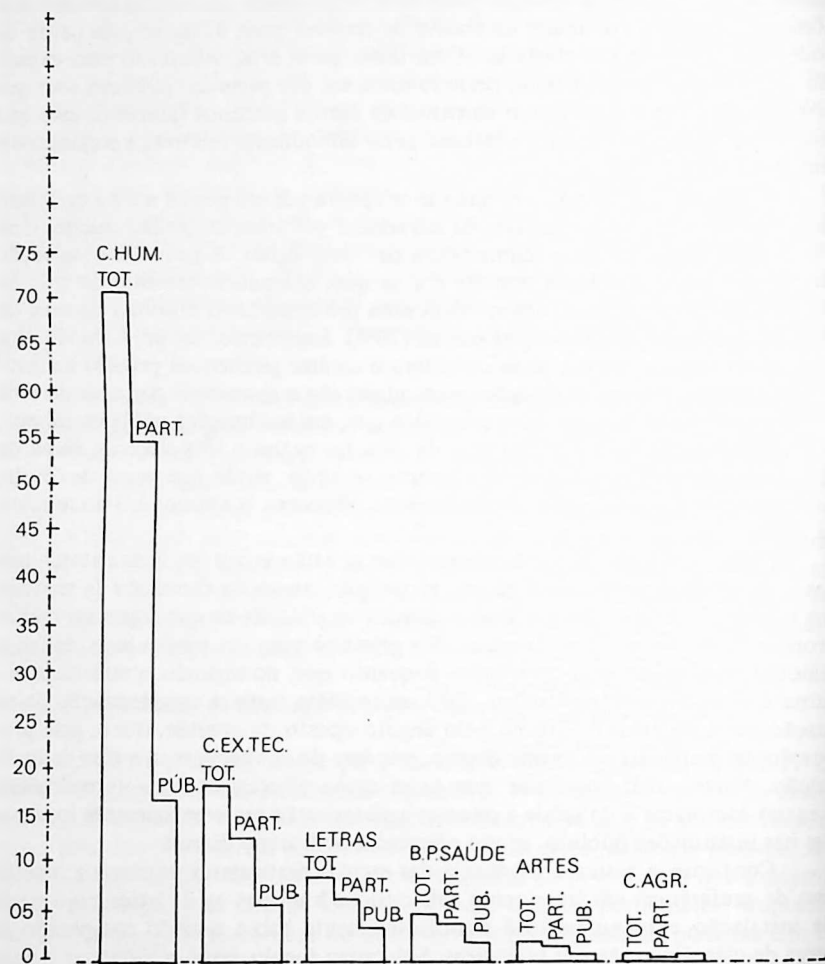
Neste sentido, pode-se afirmar que, enquanto as instituições particulares registram um crescimento reduzido entre o 1º e o 2º semestre de 1983, no mesmo período as instituições públicas elevaram, num primeiro momento, suas matrículas no noturno, permanecendo relativamente estacionadas no momento seguinte. Entretanto, esta situação pode estar relacionada aos efeitos da crise econômica no sistema particular de ensino de terceiro grau, atingido pela perda de poder aquisitivo de sua clientela. Além disto, pode estar refletindo uma expansão na oferta de disciplinas no período noturno, por parte das públicas, sem que isto implique efetivamente um aumento de cursos noturnos (aumento este que tem sido limitado, entre outros fatores, pelas dificuldades relativas a orçamento e recursos humanos).

A situação fica mais clara quando se aprofunda um pouco mais a caracterização do ensino noturno, através de sua análise por áreas do conhecimento, considerando a dependência administrativa das instituições. A primeira observação que a leitura dos dados nos permite é a de que, independentemente do tipo de instituição, os cursos noturnos revelam uma predominância absoluta da área de ciências humanas sobre todas as outras (70%). Entretanto, tal predominância é ainda muito mais evidente se se considera o caráter público ou privado da instituição. Destes 70%, as instituições particulares são responsáveis por mais de 50% das matrículas noturnas da área, enquanto que, nas instituições públicas, tal porcentagem não atinge a 17%. Na área de ciências exatas e tecnológicas, cerca de 18% das matrículas encontram-se no turno noturno, sendo que cerca de 6% delas estão nas escolas públicas. As particulares oferecem, portanto, 2/3 do número de matrículas.

Vale a pena ressaltar, entretanto, que aí estão incluídos licenciaturas plenas e de curta duração e, em menor proporção, cursos de formação de tecnólogos (Gráfico 1). Os cursos de artes e ciências agrárias são os que registram menor proporção de matrículas noturnas. No primeiro caso, as particulares detêm a maioria das poucas vagas oferecidas, enquanto que, no segundo, a matrícula noturna é praticamente inexistente. Pode-se também tratar a caracterização da situação atual do ensino noturno pelo ângulo oposto da questão, isto é, pela proporção da matrícula no ensino diurno, por área do conhecimento e tipo de instituição. Neste caso, observa-se que áreas como ciências exatas e tecnológicas, ciências biológicas e da saúde e ciências agrárias estão preferencialmente localizadas nas instituições públicas, sendo oferecidas no horário diurno.

Confirma-se assim a tendência das escolas particulares noturnas a investirem de preferência em áreas como a de ciências humanas ou de letras, cujo custo de instalação e manutenção é significativamente baixo quando comparado às áreas de ciências exatas ou biológicas. Sob outro ângulo, pode-se enfatizar o peso das matrículas noturnas, em cada área do conhecimento, bem como as diferenças entre as instituições públicas e privadas. Os dados obtidos, associados às tendên-

Gráfico 1 — Proporção de matrículas no ensino noturno, segundo as áreas e tipo de instituição, em relação ao total de matrículas do turno noturno — 1984



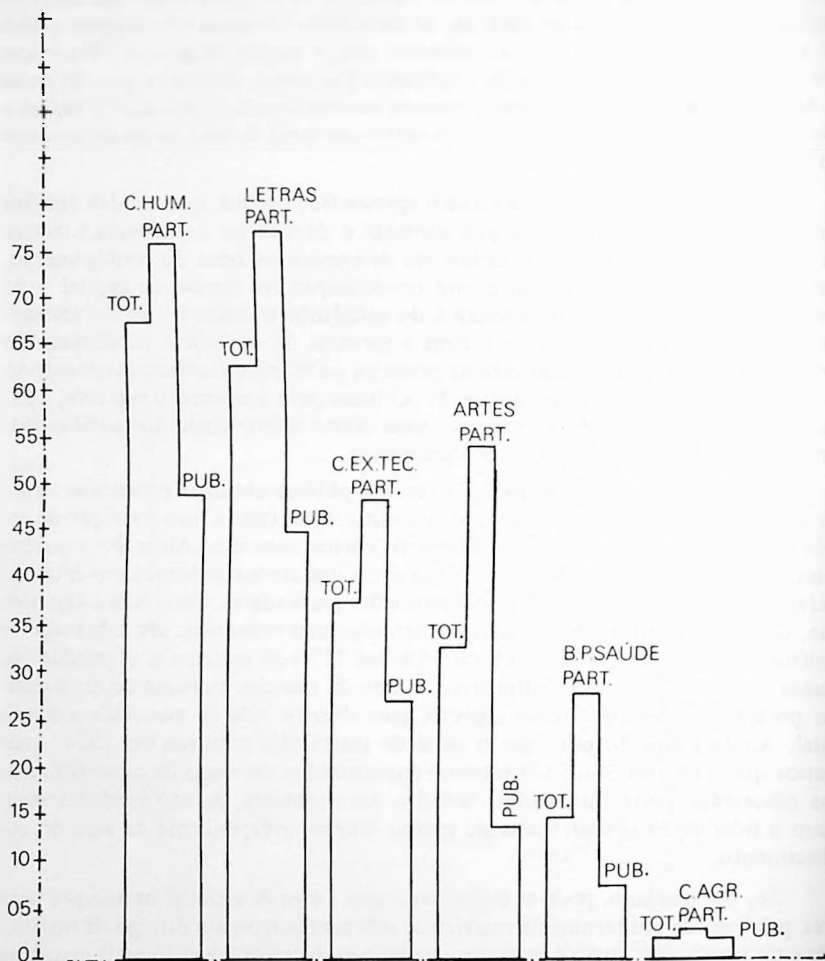
cias delineadas anteriormente, vão caracterizando determinadas áreas do conhecimento como tipicamente noturnas. É o caso, por exemplo, da área de ciências humanas e letras. No primeiro caso, cerca de 75% da matrícula nas instituições particulares é noturna, contra 49% da matrícula nas instituições públicas. No conjunto (particulares e públicas), 67% da matrícula, nesta área do conhecimento, localiza-se nos cursos noturnos. No segundo (área de letras), tais porcentagens correspondem a cerca de 77%, 44,5% e 63%. Já em áreas como ciências biológicas e da saúde e ciências agrárias, as matrículas noturnas não chegam a 30% do total de matrícula na área, no primeiro caso, e sequer atingem os 5% no caso das ciências agrárias. Se se analisa o conjunto dos dados, verifica-se que em todas as áreas a proporção da matrícula noturna nas instituições particulares supera a das instituições públicas, e mesmo a da matrícula total da área no período noturno (Gráfico 2).

Percebe-se, por todos esses dados apresentados acima, que um dos desafios do ensino público noturno será precisamente o de reverter a tendência histórica de concentração dos cursos noturnos em determinadas áreas do conhecimento, justamente aquelas que exigem menor investimento em termos de capital – de forma a compatibilizar as necessidades do estudante-trabalhador com a relevância social dos cursos oferecidos e com a garantia da qualidade acadêmica dos mesmos. Conforme já mencionado na primeira parte, cabe fundamentalmente ao Estado viabilizar, em suas propostas de políticas para a educação superior, a expansão de vagas, de modo a promover uma oferta diferenciada dos cursos, contemplando as diferentes áreas do conhecimento.

Continuando a caracterização do ensino público noturno, procura-se analisar algumas variáveis relativas ao tipo das instituições (isto é, sua condição de escola isolada ou universidade) que oferecem cursos noturnos. Além dos aspectos acima descritos, que indicam a predominância dos cursos noturnos em determinadas áreas do conhecimento e nas instituições particulares, observamos também que, dentre as instituições de ensino de terceiro grau existentes, são sobretudo as instituições isoladas que concentram 74% das 717.135 matrículas efetuadas nos cursos noturnos em 1984. Entretanto, a área de ciências humanas de novo assume posição de destaque neste aspecto, pois absorve 70% da matrícula noturna total. Ainda tomando por base o total de matrículas noturnas em 1984, nada menos que 51% (ou 368.537) estavam concentrados nas vagas de ciências humanas oferecidas pelas instituições isoladas. Inversamente, as universidades assumem a liderança nas matrículas do ensino diurno, independente da área do conhecimento.

Se, por um lado, pode-se argumentar que a área de ciências humanas é uma área privilegiada em termos da matrícula, independentemente do tipo de instituição e do turno, por outro é evidente que tal concentração é muito mais marcante no que diz respeito aos cursos noturnos das instituições particulares e isoladas. Tal situação configura efetivamente uma discriminação na medida em que uma

Gráfico 2 — Proporção de matrícula noturna em relação ao total de matrículas em cada área — 1984



camada significativa da população estudantil – a de estudantes trabalhadores – vê barradas suas possibilidades de acesso a determinadas áreas do conhecimento.

Análise de prática acadêmica segundo o perfil docente e discente e a percepção destes agentes sobre o ensino noturno

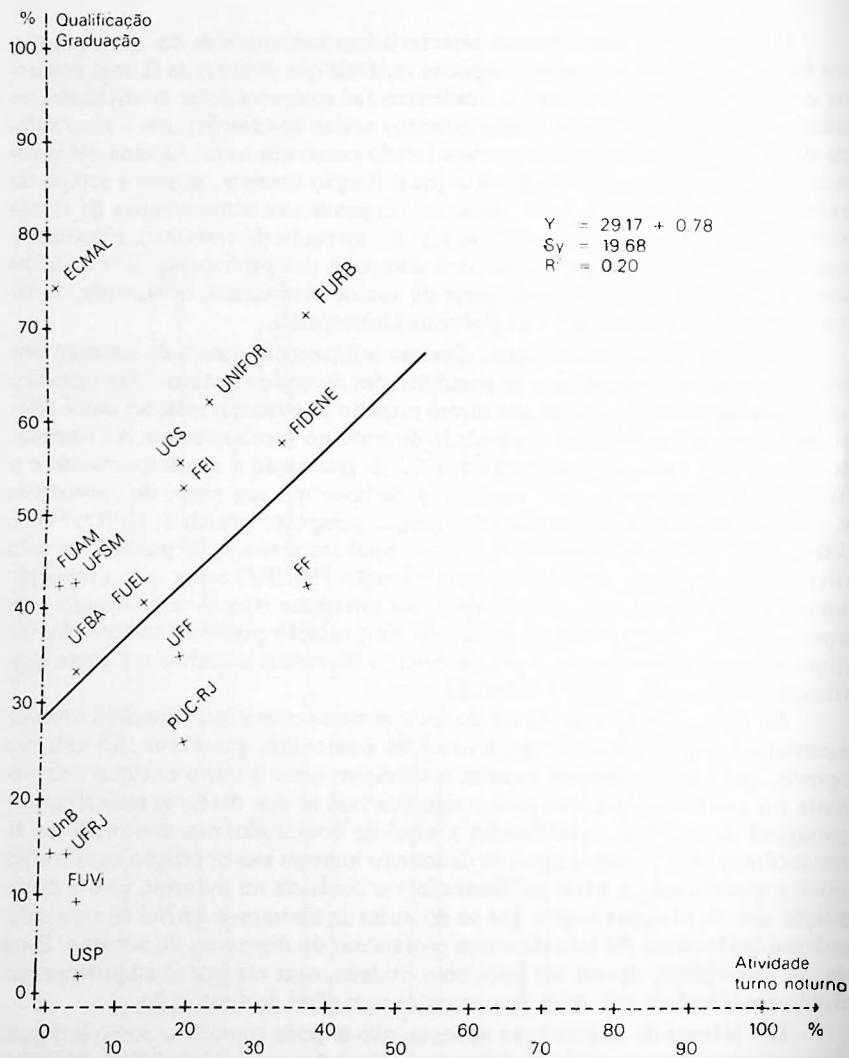
Uma vez delimitadas algumas características institucionais dos cursos noturnos hoje, analisaremos, a seguir, algumas variáveis que definem as formas concretas como se desenvolve a prática acadêmica (aí compreendidas as atividades de produção e disseminação do conhecimento) nestas instituições, *vis-à-vis* o sistema de educação de terceiro grau considerado como um todo. As variáveis analisadas referem-se a: perfil do docente (qualificação docente, regime e tempo de trabalho e nível salarial); perfil do aluno (dependência administrativa da escola onde cursou o 2º grau e inserção ou não no mercado de trabalho). Finalmente analisaremos também a percepção dos alunos, e dos professores, face a alguns aspectos institucionais. Para esta parte da análise retomamos, novamente, os dados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária.

Vejam, em primeiro lugar, algumas informações acerca da situação dos professores sobre a realidade e as possibilidades do ensino noturno. Em primeiro lugar, consideram-se os dados que dizem respeito às possíveis relações entre diferentes níveis de qualificação e atividade docente no turno noturno. Ao considerar-se a relação entre a qualificação a nível de graduação e aperfeiçoamento e a atividade docente no período noturno, percebe-se que um grupo de instituições se destaca claramente das demais. Tal grupo, composto por UnB, UFRJ, FUVi, USP e PUC/RJ, caracteriza-se pela quase total inexistência de professores com atividade docente no período noturno (exceção PUC/RJ) e por uma proporção reduzida de docentes cuja qualificação não ultrapassa o nível de graduação e/ou especialização. Já nas demais, percebe-se uma relação positiva (embora não totalmente significativa) entre a predominância de cursos noturnos e a baixa qualificação do corpo docente (Gráfico 3).

Ao se relacionar a atividade docente noturna com a qualificação a nível de mestrado e com a qualificação a nível de doutorado, percebe-se, no extremo oposto, que são exatamente aquelas instituições onde o curso noturno é inexistente ou assume proporções pouco significativas as que detêm as mais altas porcentagens de docentes qualificados a nível de doutorado, pós-doutorado ou livre-docência. No primeiro caso, os dados não indicam existir relação significativa entre a qualificação a nível de mestrado e a docência no noturno, pois a distribuição das instituições sugere que os docentes encontram-se a nível de mestrado, independentemente do fato de serem professores do diurno ou do noturno. Estes dados, entretanto, devem ser lidos com cuidado, uma vez que só adquirem significado em relação à atividade dos docentes com nível de doutorado.

Em termos de qualificação docente, não se pode considerar como integrando os mesmos patamares de qualificação instituições como UnB, UFRJ, PUC/RJ,

Gráfico 3 — Professores com graduação e especialização por atividade docente no turno noturno



por um lado, e UCS e FIDENE, por outro. Ambos os grupos têm proporções relativamente similares de mestres. No primeiro grupo, entretanto, a esta proporção razoável de mestres vem somar-se o peso significativo dos docentes que já ultrapassaram este nível de qualificação. É bem verdade que, entre as instituições que possuem a maioria do corpo docente a nível de mestrado, existem instituições recentes, como a FIDENE, por exemplo, podendo-se supor que a qualificação esteja ainda em processo de expansão (Gráficos 4 e 5).

Outro aspecto relevante a partir dos dados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária refere-se à relação entre o tempo de vinculação dos docentes a uma instituição e a oferta de cursos noturnos. É não somente positiva, como significativa, a correlação entre a existência de cursos noturnos e a presença de docentes com até cinco anos de trabalho na instituição. No extremo oposto, é igualmente significativa a correlação negativa entre a existência de cursos noturnos e o fato da maioria dos respondentes ter declarado um tempo de trabalho entre 11 e 20 anos na instituição. Assim, é principalmente onde a maioria dos respondentes tem pouco tempo de trabalho na instituição que se concentra a maior parte da oferta de cursos noturnos, sugerindo a existência de uma alta rotatividade da força de trabalho no setor privado isolado. Isto por um lado. Por outro, quando se procura detectar que tipos de instituição concentram-se num ou noutro extremo da situação descrita acima, observa-se que a maioria das instituições onde as duas variáveis associam-se positivamente são as isoladas particulares e/ou isoladas e universidades particulares.

Já a predominância de curso diurno associada a um corpo docente mais antigo na instituição, em função da existência de uma carreira, é característica da maioria das universidades públicas. É bem verdade que uma variável como esta — tempo de trabalho na instituição — considerada isoladamente tem pouco poder explicativo, mesmo se considerarmos as correlações descritas. Entretanto, quando analisada como compondo um conjunto de fatores, levando as instituições que atualmente assumem a liderança da oferta de curso noturno a terem um comportamento similar, passa a ser significativa como elemento definidor do perfil de tais instituições. Neste sentido, é bastante significativa a situação dos cursos noturnos, quando se verifica o regime de tempo de trabalho dos docentes.

Com relação às 18 instituições analisadas neste artigo, pode-se afirmar que o curso noturno é ministrado predominantemente por professores horistas. Das sete instituições particulares pesquisadas, seis têm mais de 60% dos respondentes trabalhando como horista, ou em tempo parcial, situação que na prática não difere radicalmente da condição de horista. Dessas seis instituições mencionadas, cinco oferecem curso noturno. É oposta a situação das universidades federais: das nove analisadas neste trabalho, apenas duas têm cerca de 50% dos respondentes contratados em tempo parcial; as demais têm abaixo de 30% dos respondentes em tempo parcial. Neste grupo inclui-se também uma instituição particular — a FIDENE, que à época da pesquisa de campo não era ainda universidade. As duas instituições municipais dividem-se entre os dois grupos (Gráfico 6).

Gráfico 4 — Professores com mestrado por atividade docente no turno noturno

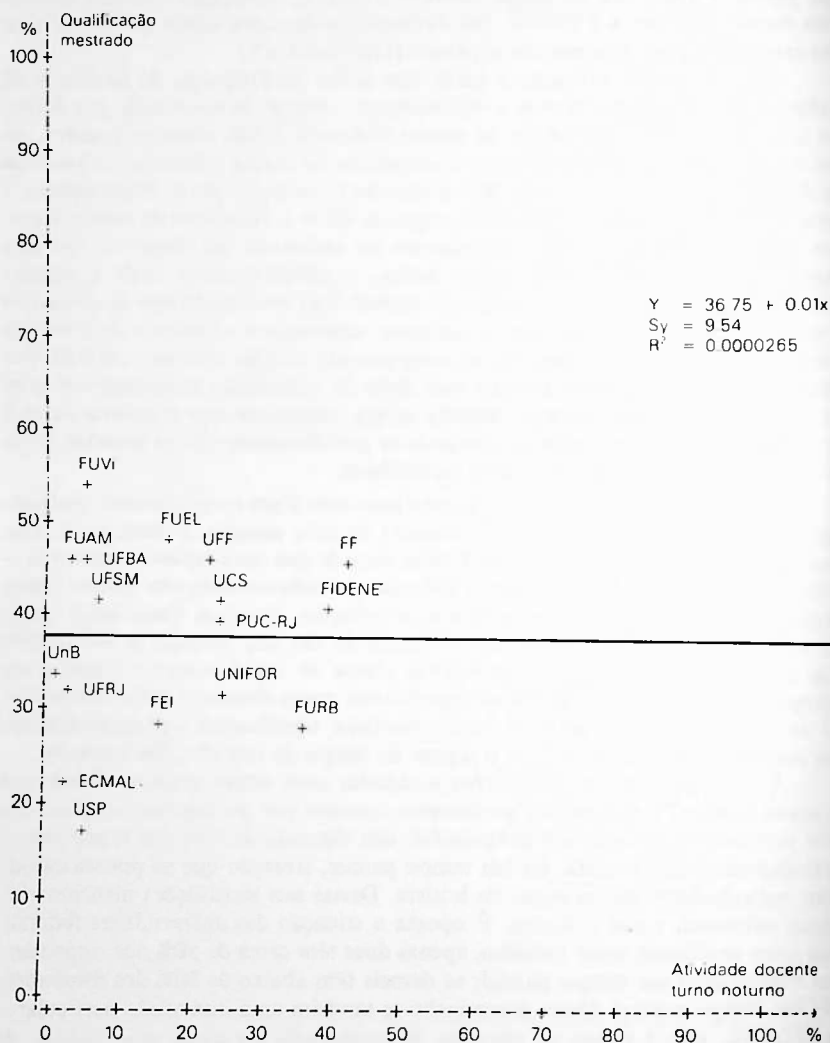


Gráfico 5 — Professores com doutorado por atividade docente no turno noturno

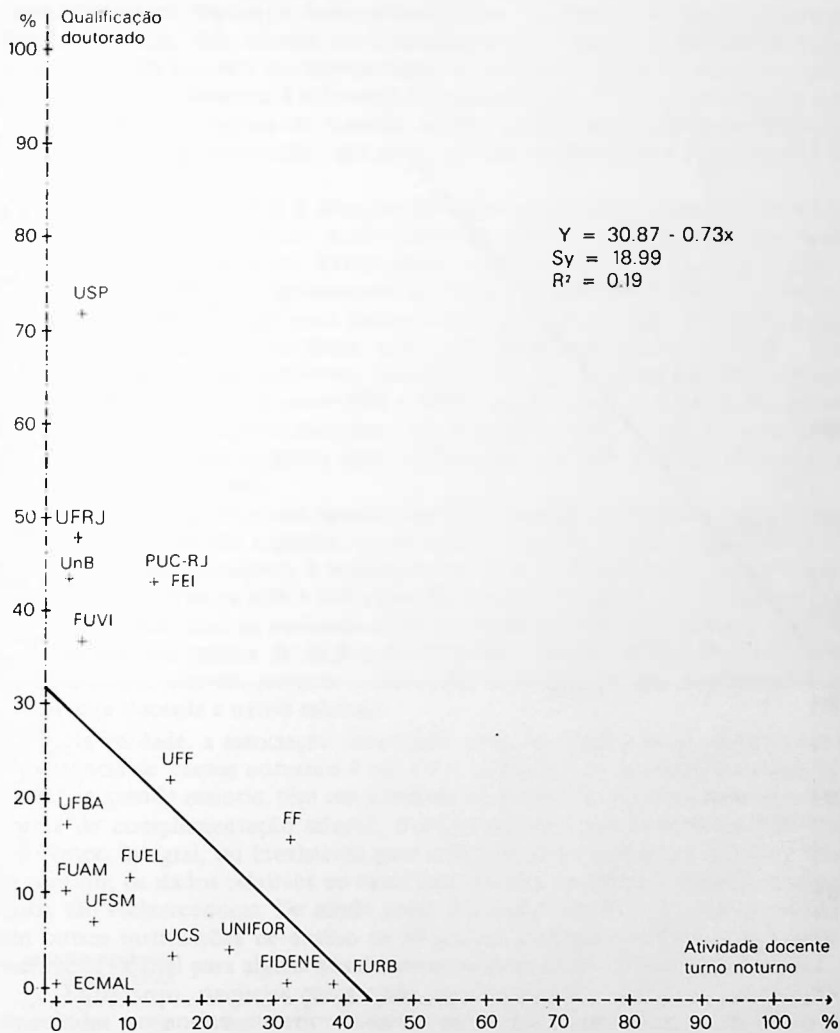
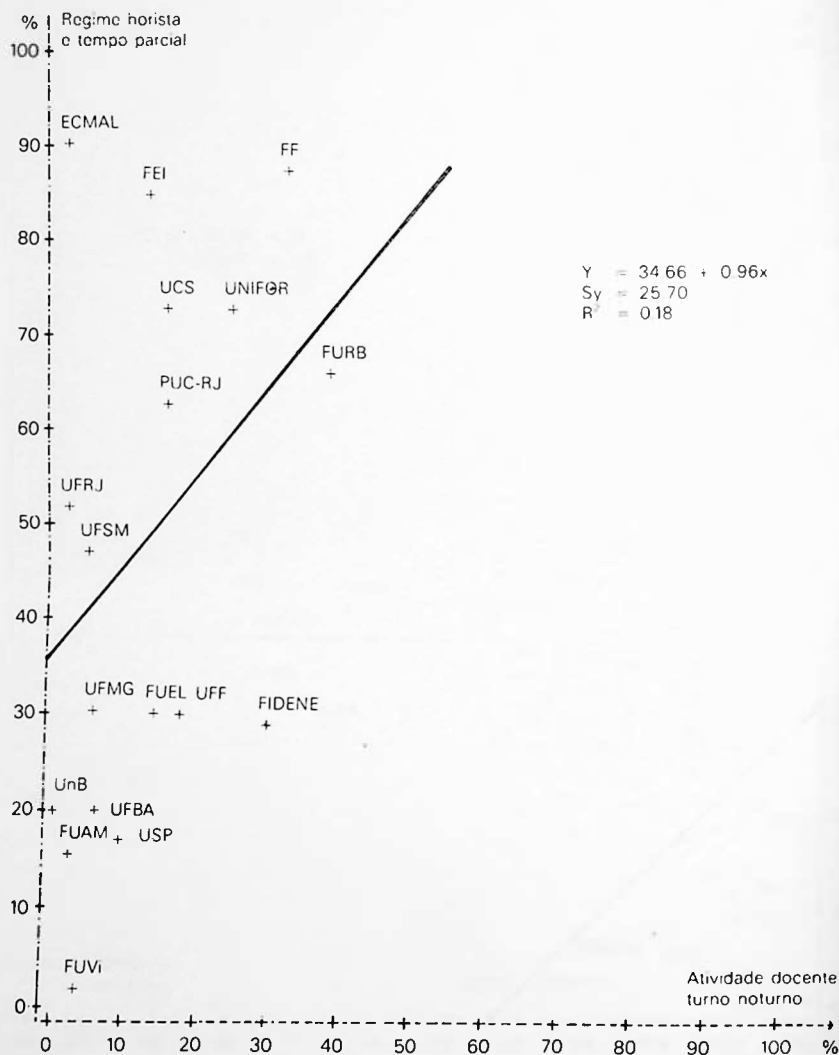


Gráfico 6 — Professores com regime de trabalho de horista e tempo parcial por atividade docente no turno noturno



O regime de tempo integral não tem, a rigor, nenhuma vinculação com a existência ou não de cursos noturnos. Na verdade, o mesmo grupo de universidades federais acima mencionado, que revelou uma pequena porcentagem de respondentes em tempo parcial, indica igualmente uma baixa proporção de respondentes em tempo integral, já que aí se concentram as mais altas porcentagens de respondentes em regime de dedicação exclusiva. Ao mesmo tempo, são as universidades federais, que adotam predominantemente o regime de dedicação exclusiva (com 50% ou mais dos respondentes aí incluídos), as que mostram as menores porcentagens relativas à existência de curso noturno. Não desconhecemos que a associação entre regime de trabalho e curso noturno está fortemente condicionada pelo tipo de instituição, que atua, no caso, como variável interveniente no processo (Gráfico 7).

Tais dados, relativos à situação dos docentes no ensino noturno face ao regime de trabalho, podem ser ainda analisados levando-se em consideração os níveis salariais dos docentes. Efetivamente, algumas das instituições que têm a maior porcentagem de respondentes contratados como horistas têm, ao mesmo tempo, os níveis salariais mais baixos e as maiores proporções de respondentes nos cursos noturnos. Três destas instituições — FURB, FUC/RJ e UCS — têm cerca de 30% dos respondentes recebendo até dois salários mínimos. Outras duas, UNIFOR e FF, têm entre 30% e 40% dos respondentes na faixa situada entre dois e quatro salários mínimos. No caso destes dois grupos de instituições existe uma correlação positiva entre a existência de curso noturno e o baixo nível salarial dos docentes.

No pólo oposto existe igualmente uma correlação entre cursos noturnos e níveis salariais, só que negativa: quanto menos significativa é a atuação das instituições no que diz respeito à existência de curso noturno, maior a porcentagem de respondentes (entre 40% e 80%) que afirmam receber entre 11 e 20 salários mínimos. De novo aqui se concentram as universidades federais, onde a proporção de docentes em regime de dedicação exclusiva é maior: FUVi, UnB e FUAM. Mais uma vez, convém ressaltar a associação entre tipo de instituição, existência de carreira docente e níveis salariais.

Na verdade, a associação constatada entre os níveis salariais mais baixos e a existência de cursos noturnos é um forte indicador de que estes docentes, horistas, na grande maioria, têm sua atividade no ensino de terceiro grau como uma forma de complementação salarial, situação menos usual no caso dos docentes em tempo integral, ou inexistente para os docentes em dedicação exclusiva. Neste sentido, os dados relativos ao exercício, ou não, de outras atividades remuneradas são esclarecedores. De modo geral, é o ensino de 2º grau, e não o trabalho em outras instituições de ensino de 3º grau, a principal alternativa de complementação salarial para alguns dos docentes pesquisadores (Gráficos 8, 9 e 10).

Entretanto, naqueles casos onde foi constatada a existência de docentes vinculados ao ensino superior noturno, que complementam seus rendimentos através de trabalho em outra instituição de ensino superior, verifica-se que isto

Gráfico 7 — Professores com regime de trabalho de dedicação exclusiva por atividade docente no turno noturno

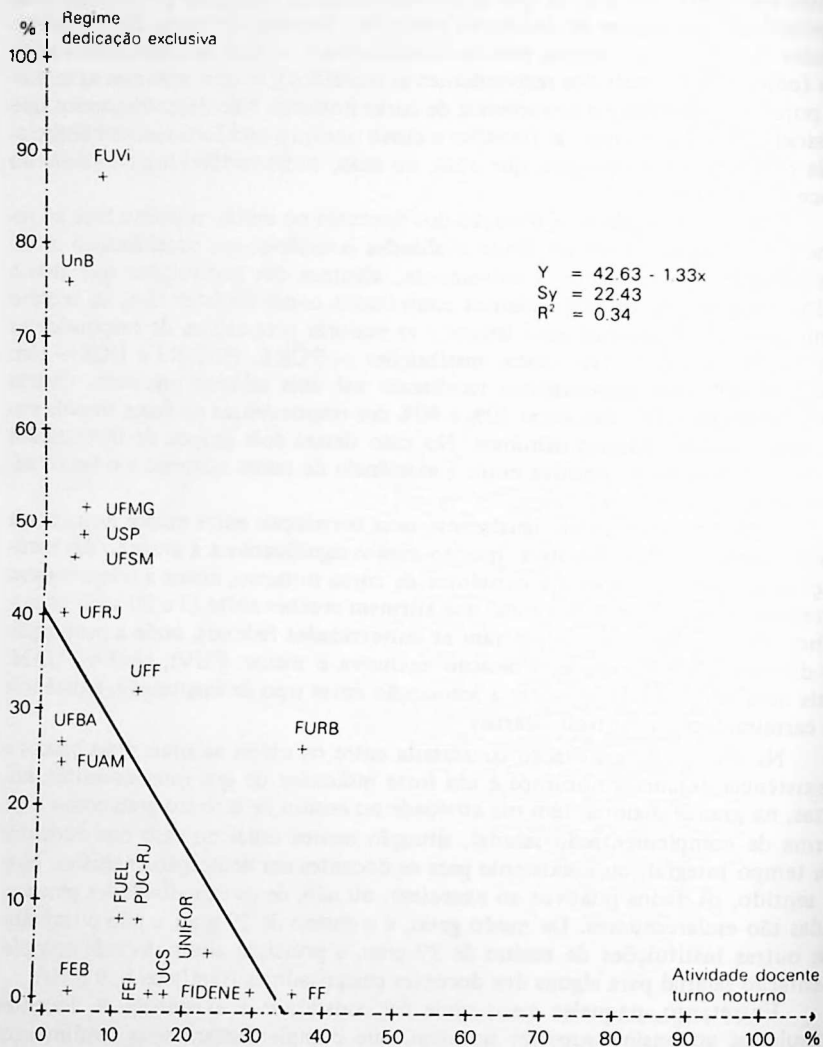


Gráfico 8 — Professores da instituição que exercem atividades em outros estabelecimentos de ensino superior por atividade docente no turno noturno

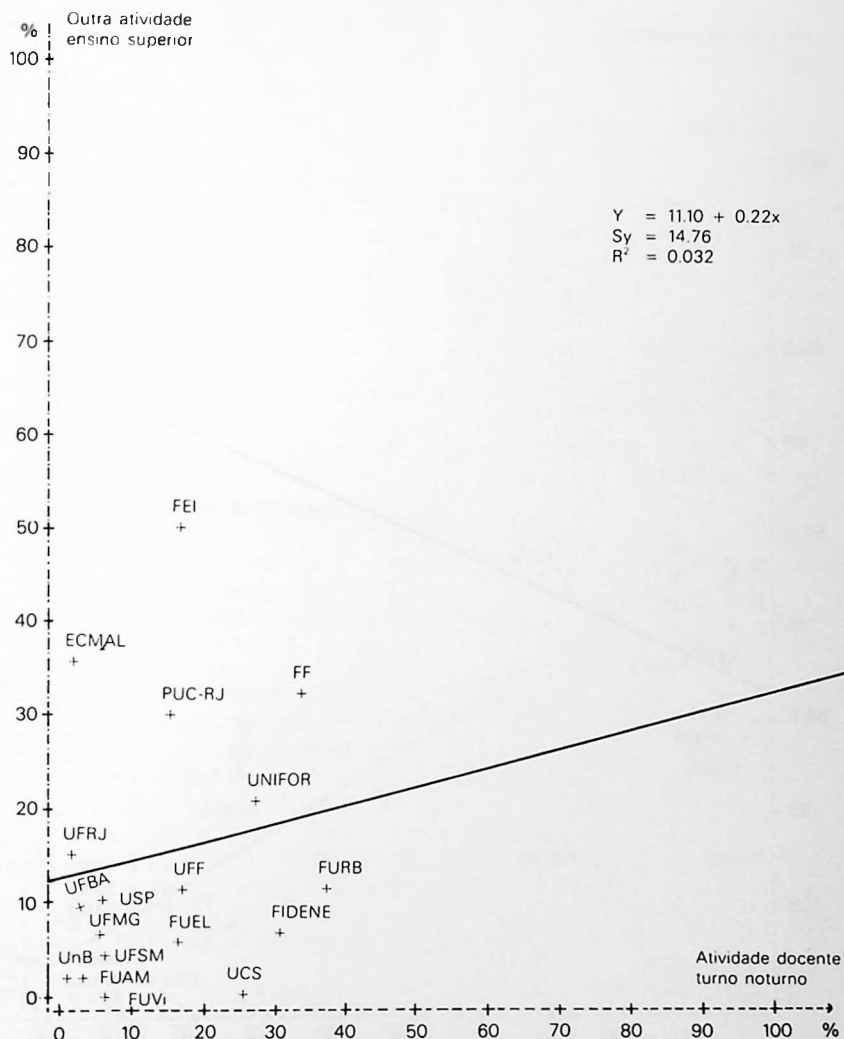


Gráfico 9 — Professores que exercem outras atividades remuneradas (órgãos e empresas públicas, empresas particulares, autônomos, proprietários) por atividade docente no turno noturno

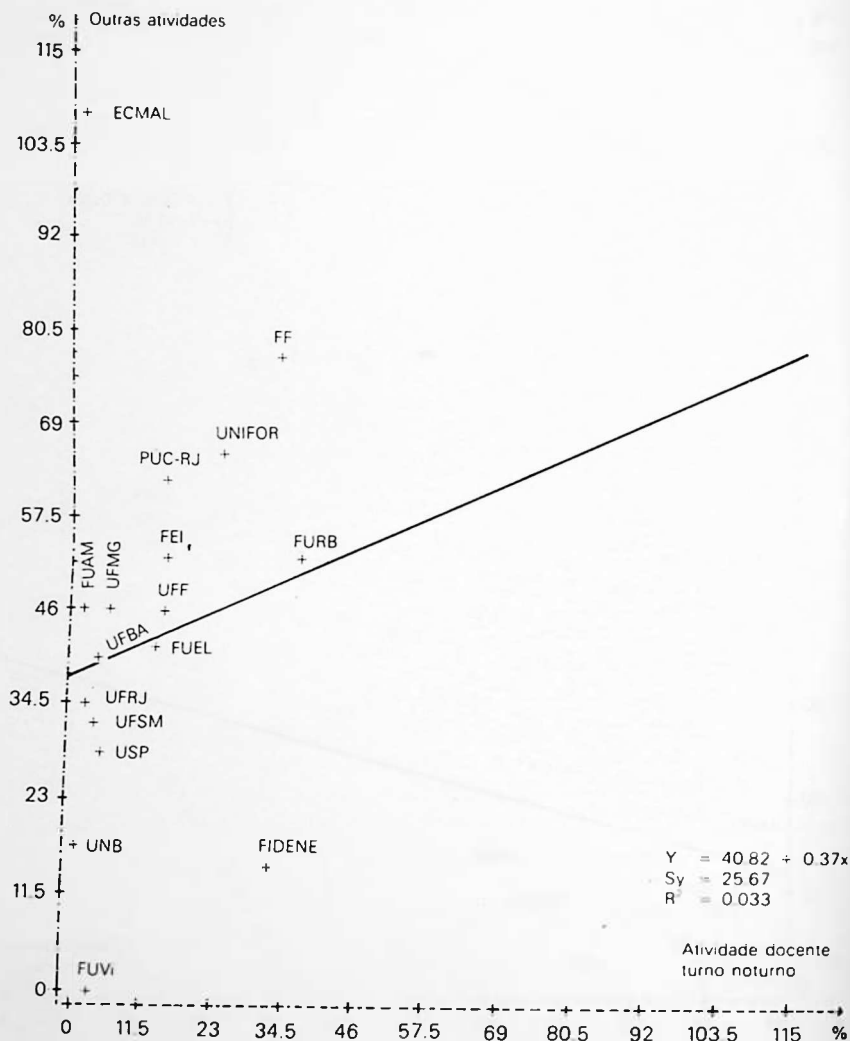
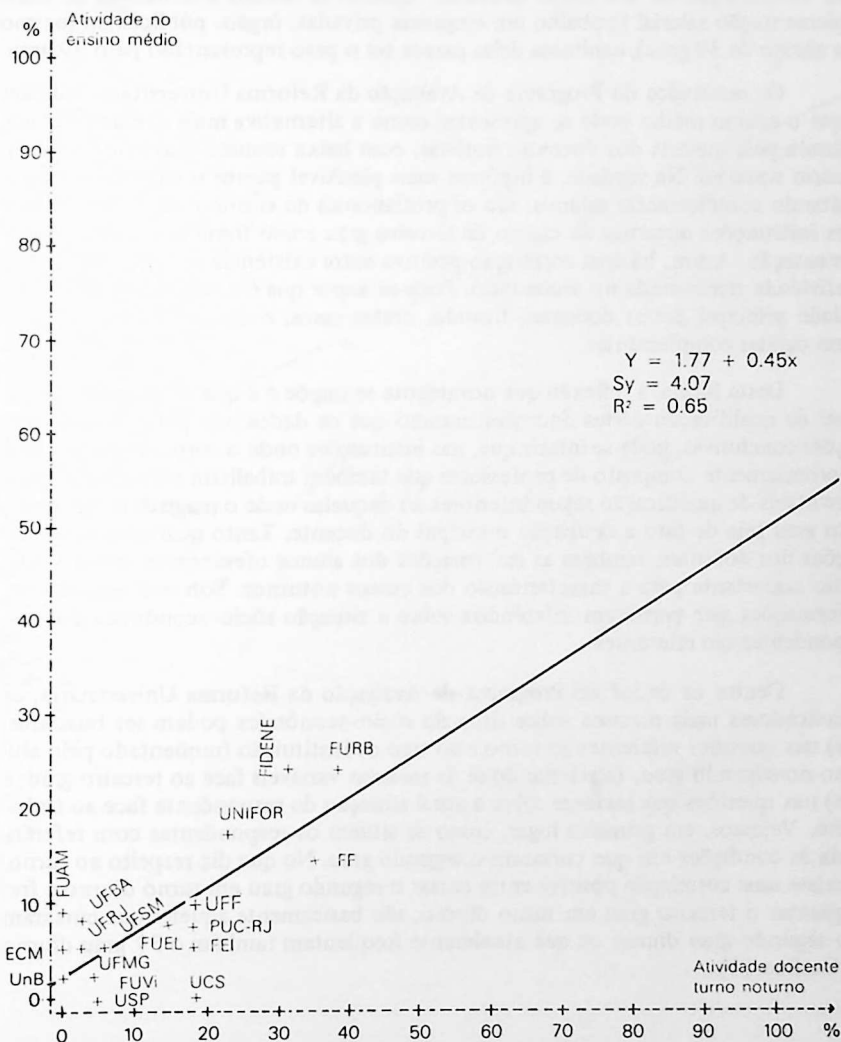


Gráfico 10 — Professores com atividades remuneradas no ensino médio por atividade docente no turno noturno



se dá precisamente naquelas instituições particulares próximas às públicas, confirmando, mais uma vez, a hipótese levantada em estudo anterior do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, segundo a qual as instituições particulares em situação de proximidade geográfica das públicas beneficiam-se desse fato na constituição de seu corpo docente.⁵ Quanto às demais alternativas de complementação salarial (trabalho em empresas privadas, órgãos públicos ou mesmo o ensino de 3º grau), nenhuma delas parece ter o peso representado pelo 2º grau.

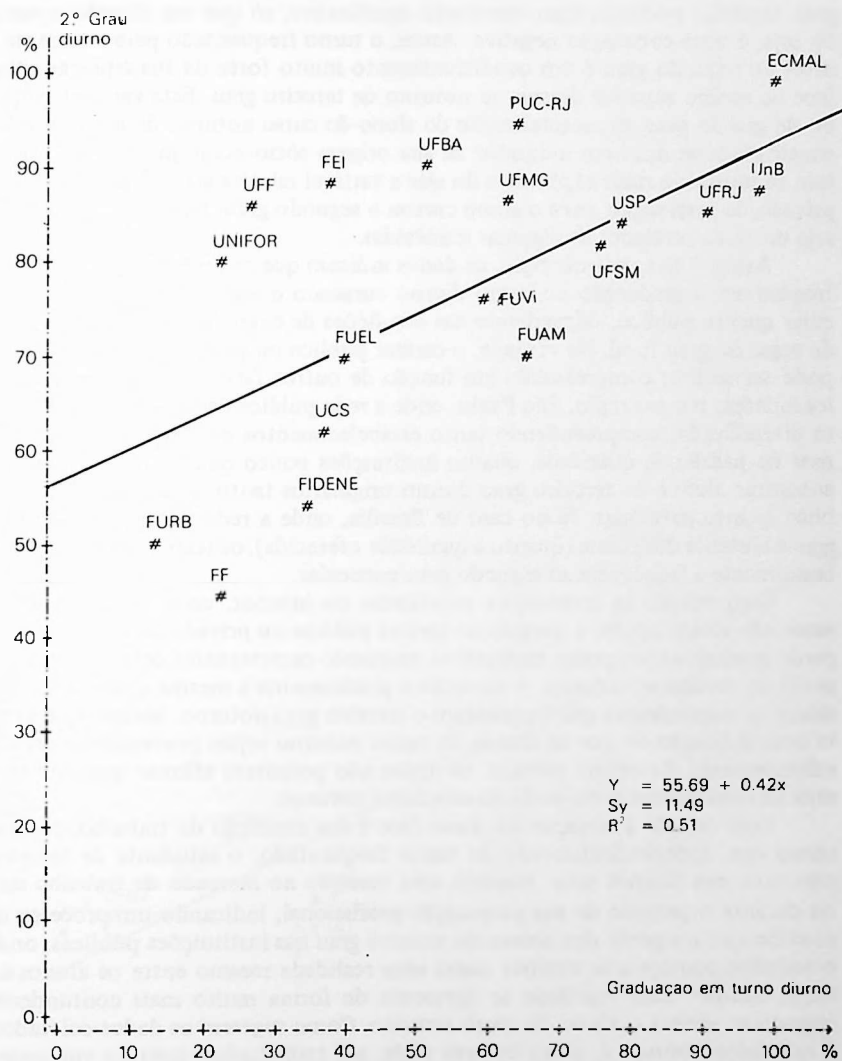
Os resultados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária indicam que o ensino médio pode se apresentar como a alternativa mais comumente utilizada pela maioria dos docentes horistas, com baixa remuneração, que atua no curso noturno. Na verdade, a hipótese mais plausível parece ser a oposta: necessitando complementar salários, são os profissionais do ensino médio que buscam as instituições noturnas de ensino de terceiro grau como fonte para esta complementação. Assim, há uma correlação positiva entre existência de curso noturno e atividade remunerada no secundário. Pode-se supor que é o segundo grau a atividade principal destes docentes, ficando, nestes casos, o ensino de terceiro grau em caráter complementar.

Desta forma, a reflexão que novamente se impõe é a que diz respeito ao nível de qualificação destes docentes: mesmo que os dados não permitam afirmações conclusivas, pode-se inferir que, nas instituições onde o corpo docente é majoritariamente composto de professores que também trabalham no segundo grau, os níveis de qualificação sejam inferiores ao daquelas onde o magistério de terceiro grau seja de fato a ocupação principal do docente. Tanto quanto as informações dos docentes, também as informações dos alunos oferecem-se como subsídio importante para a caracterização dos cursos noturnos. Sob este aspecto, informações que permitem inferências sobre a situação sócio-econômica dos respondentes são relevantes.

Dentre os dados do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, os indicadores mais precisos sobre situação sócio-econômica podem ser buscados: a) nas questões referentes ao turno e ao tipo de instituição frequentado pelo aluno no segundo grau, relacionando-se às mesmas variáveis face ao terceiro grau; e b) nas questões que incidem sobre a atual situação do respondente face ao trabalho. Vejamos, em primeiro lugar, como se situam os respondentes com referência às condições em que cursaram o segundo grau. No que diz respeito ao turno, existe uma correlação positiva entre cursar o segundo grau em turno diurno e frequentar o terceiro grau em turno diurno; são basicamente aqueles que cursaram o segundo grau diurno os que atualmente frequentam também o 3º grau diurno (Gráfico 11).

⁵ Cf. Rocha et alii, 1986.

Gráfico 11 — Estudantes que cursaram a maior parte do 2º grau em turno diurno por freqüência ao curso de graduação no turno diurno



Esta mesma relação se apresenta para os respondentes que afirmam ter freqüentado o segundo grau noturno: são estes que estão prioritariamente nos cursos noturnos de terceiro grau (Gráfico 12).

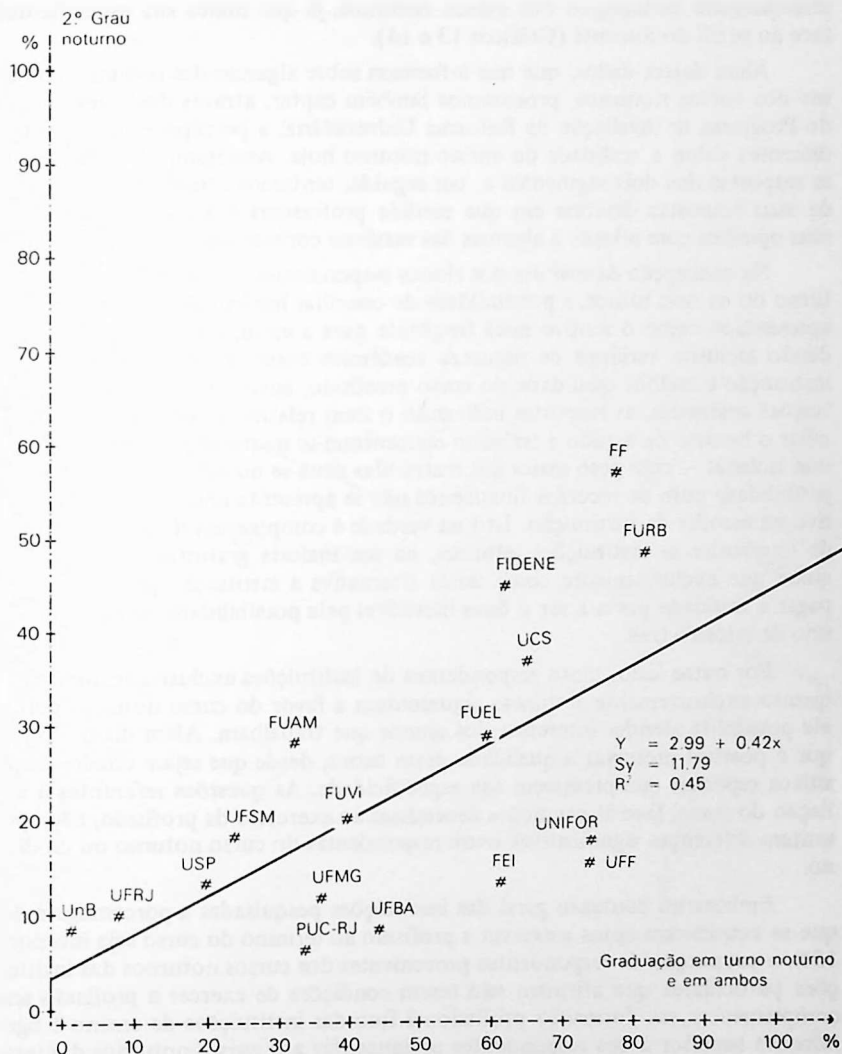
Já a associação entre segundo grau diurno e ensino noturno de terceiro grau também evidencia uma correlação significativa, só que em direção oposta, ou seja, é uma correlação negativa. Assim, o turno freqüentado pelo estudante a nível do segundo grau é um condicionamento muito forte da sua situação atual face ao ensino superior diurno ou noturno de terceiro grau. Esta variável tem sido de grande peso na caracterização do aluno do curso noturno de terceiro grau, constituindo-se um bom indicador de sua origem sócio-econômica. Além disto, tem se mostrado mais explicativa do que a variável relativa ao caráter público ou privado da instituição onde o aluno cursou o segundo grau, embora este também seja um dado revelador de algumas tendências.

Assim é que, por exemplo, os dados indicam que os respondentes que hoje freqüentam a graduação no turno diurno cursaram o segundo grau tanto particular quanto público, dependendo das condições de desenvolvimento do sistema de segundo grau local. Na verdade, o caráter público ou privado do segundo grau pode ser melhor compreendido em função de outros fatores. Em determinadas localidades, por exemplo, São Paulo, onde a rede pública de segundo grau é muito diversificada, compreendendo tanto estabelecimentos de ótimo nível, em termos de padrão de qualidade, quanto instituições pouco qualificadas, é possível encontrar alunos do terceiro grau diurno originários tanto de segundo grau público quanto particular. Já no caso de Brasília, onde a rede pública de segundo grau é bastante deficiente (quanto à qualidade oferecida), os respondentes acusam basicamente a freqüência ao segundo grau particular.

Com relação às instituições localizadas no interior, onde na maioria das vezes não existe opção, a questão do caráter público ou privado do segundo grau perde igualmente seu poder explicativo, enquanto característica determinante do perfil do estudante noturno. A situação é praticamente a mesma quando se considera os respondentes que freqüentam o terceiro grau noturno. Mesmo que exista uma indicação de que os alunos do turno noturno sejam provenientes predominantemente do ensino público, os dados não permitem afirmar que esta seja uma variável distintiva do perfil do estudante noturno.

Com relação à situação do aluno face à sua condição de trabalho, constatamos que, independentemente do turno freqüentado, o estudante de terceiro grau tem, nos últimos anos, buscado uma inserção no mercado de trabalho ainda durante o período de sua preparação profissional, indicando um processo de modificação no perfil dos alunos do terceiro grau nas instituições públicas, onde o trabalho começa a se mostrar como uma realidade mesmo entre os alunos do turno diurno. Esta realidade se apresenta de forma muito mais contundente quando se analisa o aluno do curso noturno. Como sugerem os dados coletados, o estudante noturno é, antes de mais nada, um trabalhador, inserido em tempo integral no mercado de trabalho.

Gráfico 12 — Estudantes que cursaram a maior parte do 2º grau em período noturno por frequência ao curso de graduação no turno noturno e em ambos os turnos



A atividade em tempo parcial está negativamente correlacionada à frequência ao curso noturno, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares; o estudante noturno é prioritariamente um trabalhador. É esta sua condição que viabiliza seu estudo. Este nos parece um dado de fundamental importância no planejamento pedagógico dos cursos noturnos, já que marca sua especificidade face ao perfil do discente (Gráficos 13 e 14).

Além destes dados, que nos informam sobre algumas das condições objetivas dos cursos noturnos, procuramos também captar, através dos questionários do Programa de Avaliação da Reforma Universitária, a percepção de docentes e discentes sobre a realidade do ensino noturno hoje. Analisamos separadamente as respostas dos dois segmentos e, em seguida, tentamos através do cruzamento de suas respostas detectar em que medida professores e alunos compartilham suas opiniões com relação a algumas das variáveis consideradas.

Na concepção da maioria dos alunos respondentes, cursando só o turno noturno ou os dois turnos, a possibilidade de conciliar horário de estudo e trabalho apresenta-se como o motivo mais freqüente para a escolha da instituição, precedendo inclusive variáveis de natureza acadêmica como tradição, bom nome da instituição e melhor qualidade do curso escolhido, entre outras. Dentre as instituições analisadas, as respostas indicando o item relativo à possibilidade de conciliar o horário de estudo e trabalho concentram-se naquelas particulares — algumas isoladas — cujo peso maior das matrículas situa-se no curso noturno. A compatibilidade com os recursos financeiros não se apresenta como motivo significativo na escolha da instituição. Isto na verdade é compreensível: impossibilitados de frequentar as instituições públicas, na sua maioria gratuitas, os alunos têm quase que exclusivamente como única alternativa a instituição particular, onde pagar a anuidade passa a ser o ônus inevitável pela possibilidade de acesso ao ensino de terceiro grau.

Por outro lado, tanto respondentes de instituições exclusivamente diurnas quanto exclusivamente noturnas argumentam a favor do curso noturno porque ele possibilita atender interesses dos alunos que trabalham. Além disto, opinam que é possível preservar a qualidade deste turno, desde que sejam criados dispositivos especiais que preservem sua especificidade. As questões referentes à avaliação do curso, face às condições necessárias ao exercício da profissão, não apresentam diferenças significativas entre respondentes do curso noturno ou do diurno.

Embora no contexto geral das instituições pesquisadas a porcentagem dos que se consideram aptos a exercer a profissão ao término do curso seja inferior a 15%, a proporção de respondentes provenientes dos cursos noturnos das instituições particulares que afirmam não terem condições de exercer a profissão sem complementar sua formação profissional fora das instituições de ensino é ligeiramente superior à dos respondentes pertencentes aos cursos noturnos das instituições públicas. Aliás, o fenômeno se repete também nos respondentes do curso

Gráfico 13 — Estudantes com atividade remunerada em tempo parcial e integral por frequência ao curso de graduação no turno diurno

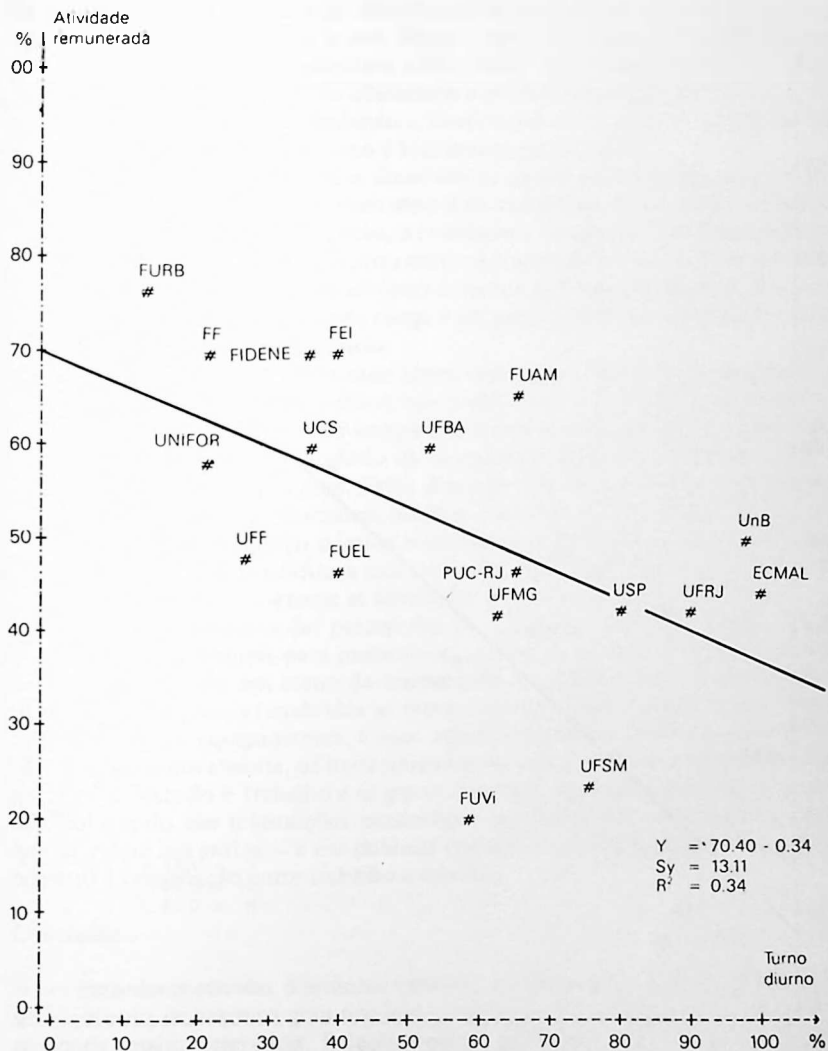
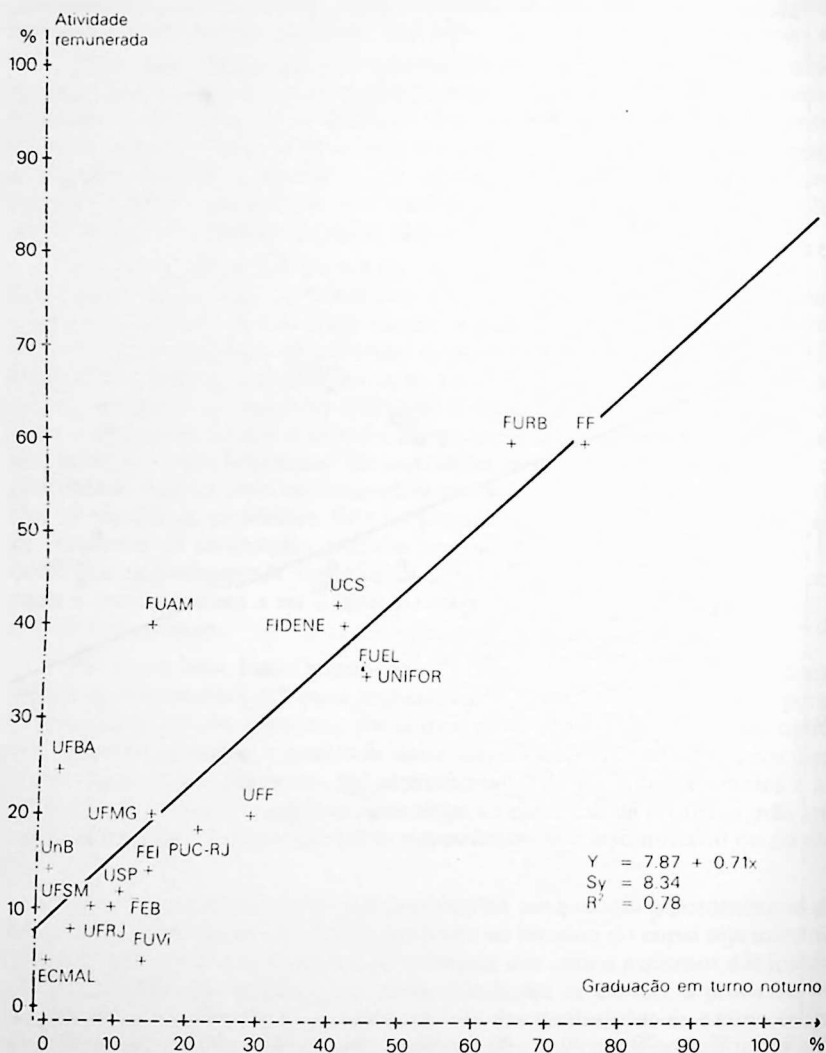


Gráfico 14 — Estudantes com atividade remunerada em tempo integral por frequência ao curso de graduação em turno noturno



diurno: os alunos das instituições públicas consideram-se ligeiramente mais preparados que os das particulares.

Com relação aos docentes, os aspectos mais relevantes referentes à percepção dos respondentes dizem respeito aos fatores mais importantes para a melhoria da qualidade do ensino e às dificuldades encontradas pelos alunos para a realização de seu curso. Quanto a este último aspecto, os docentes, predominantemente de cursos noturnos, apontam a dificuldade em conciliar horário de estudo e trabalho como um dos sérios obstáculos a serem enfrentados pelos alunos para realizarem seu curso. Este fenômeno, como seria de se esperar, atinge maiores proporções onde o ensino noturno é inexistente ou reduzido.

Entretanto, na opinião dos docentes, os gastos com material, taxas e anuidades são um obstáculo ainda mais sério a ser enfrentado pelos alunos na realização de seu curso. Sob este aspecto, a tendência é de que tal dificuldade seja percebida como muito mais significativa entre os respondentes do curso noturno nas instituições que cobram anuidades (particulares e algumas municipais), já que nas públicas a cobrança de taxas não chega a ser percebida pelos respondentes como condição de inviabilização do curso.

Com relação aos fatores mais importantes para melhoria da qualidade do ensino, dois itens sobressaem como relevantes, entre os docentes do ensino noturno: melhores salários e mais tempo disponível para preparação de aulas e pesquisas, em primeiro lugar, seguido da necessidade de maior vinculação entre as atividades de ensino e pesquisa. Estes dois aspectos adquirem peso mais decisivo nas instituições onde predominam horistas e professores em tempo parcial. Em decorrência, além dos níveis salariais mais baixos, a presença dos docentes apenas no horário de aulas inviabiliza a existência de um projeto institucional que integre de forma efetiva e coerente as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A análise conjunta das percepções de docentes e discentes quanto aos aspectos mais importantes para melhoria da qualidade do ensino indica uma consistência de opinião em torno da necessidade de melhoria na infra-estrutura física das instituições, aí incluídas as bibliotecas (precárias quanto ao acervo e às instalações) e os equipamentos. Como dificuldades maiores para a realização do curso surgem, novamente, os itens relacionados aos problemas de conciliação dos horários de estudo e trabalho e os gastos elevados com material escolar e anuidades, sobretudo nas instituições particulares que oferecem curso noturno — no que se refere aos gastos — e nas públicas que não oferecem noturno — no que diz respeito à conciliação entre trabalho e estudo.

Conclusão

Esta descrição das diferentes variáveis utilizadas para caracterização do ensino noturno de terceiro grau nos leva a enfatizar os aspectos que se apresentam como de maior relevância. Pela exploração preliminar desenvolvida, podemos concluir que o ensino noturno de terceiro grau no Brasil tem se concentrado pre-

dominantemente em instituições privadas (sobretudo nas isoladas) e tem privilegiado algumas áreas do conhecimento (ciências humanas e letras, por exemplo) em detrimento de outras — ciências biológicas e da saúde e ciências agrárias, entre outras.

Os docentes que se dedicam principalmente a este turno são, na sua grande maioria, contratados como horistas ou em regime de tempo parcial, possuem níveis salariais mais baixos, menores níveis de qualificação profissional e, na instituição, dedicam-se prioritariamente às atividades de ensino de graduação. Outro dado também significativo é o fato de que as atividades docentes no ensino noturno de terceiro grau parecem significar uma forma de complementação salarial e não a atividade principal do docente, já que, como constatamos, uma proporção significativa dos professores dedica-se a outras atividades remuneradas, fora da instituição. Entre estas sobressai com maior frequência a docência a nível de segundo grau.

Com relação aos alunos, o dado que parece mais significativo na sua caracterização é a condição de trabalhador. O aluno dos cursos noturnos é um estudante já inserido no mercado de trabalho. Aliás, a caracterização mais pertinente parece ser o oposto: ele é basicamente um trabalhador que procura, através da educação de terceiro grau, simplesmente legitimar uma situação de trabalho já conquistada ou buscar condições concretas de transformar suas formas de inserção na sociedade (social, política ou economicamente).

Além disto, o trabalho enquanto característica predominante do estudante noturno parece sugerir sua procedência de camadas sócio-econômicas menos favorecidas, fato que poderá também condicionar uma preparação secundária menos eficiente quando comparada à do aluno que, além de dispor de tempo integral para o estudo, pode, em tese, ter acesso ao ensino secundário de melhor qualidade. Esta configuração atual do ensino noturno, tanto no que se refere às instituições quanto em relação a docentes e discentes, deve ser colocada como ponto de partida para a reflexão, objetivando uma proposta efetiva de criação ou expansão do ensino público noturno de terceiro grau.

Este turno apresenta especificidades que, se não consideradas, acabam por perpetuar as desigualdades e distorções sociais e econômicas, ao invés de se apresentar como um dos canais possíveis (mas efetivamente não o único) de reversão da atual situação de discriminação e mesmo de exclusão de significativas camadas sociais face à educação.

Tratar de forma similar coisas ou situações que são distintas é também uma forma de discriminação.

Um dado relevante a favor da nossa argumentação é, por exemplo, o fato de que, face ao ensino noturno de terceiro grau, as instituições públicas por nós analisadas, cuja ênfase no ensino noturno é maior do que no diurno, têm apresentado, de modo geral, características similares às das instituições particulares. Ao se refletir sobre a expansão do setor público via ensino noturno, a primeira

questão que se coloca é a seguinte: é este o tipo de ensino noturno que se pretende implementar?

Parece que só faz sentido falar em expansão do ensino noturno se esta se fizer acompanhar da possibilidade efetiva de reverter o perfil predominante, atualmente, na grande maioria das instituições responsáveis pela oferta desses cursos noturnos. Mais do que definir uma proposta pedagógica única, parece pertinente delimitar alguns princípios básicos que se coloquem como ponto de partida para a reflexão, que deverá ser desenvolvida em cada instituição a partir de suas condições concretas.⁶

O primeiro aspecto que nos parece pertinente ressaltar é a necessidade de que a especificidade do curso noturno seja considerada como um dado de realidade. Isto implica que o planejamento acadêmico seja distinto do atualmente em vigor nos cursos diurnos, como condição *sine qua non* para que o nível de qualidade e os resultados de ambos os turnos sejam equivalentes. Assim, deve-se considerar que o estudante-trabalhador dispõe de condições muito limitadas para estudo fora do horário das aulas. A forma de organização do conteúdo curricular deve ser pensada considerando-se tal limitação.

Neste sentido, deveriam ser pesquisados recursos didáticos que propiciassem que a fixação dos conteúdos apresentados se realizasse fundamentalmente durante o período de permanência do aluno na instituição. É evidente que tais recursos terão que ser variáveis em função do curso ou área do conhecimento. Um princípio geral poderia entretanto ser colocado, a título de discussão. Parece viável que o horário das aulas seja organizado de modo a contrabalançar ou intercalar aulas expositivas, seminários, etc., com períodos (previstos no horário escolar) destinados a estudo (seja individual, seja em grupo), nos quais o aluno pudesse também contar com a presença do professor ou de monitores.

Além disso, na prática, tem se mostrado contraproducente fixar, para o curso noturno, o mesmo número de horas-aula habitualmente existentes no diurno. É irreal supor-se que, após ter cumprido uma jornada média de oito horas de trabalho, o aluno tenha condições físicas e mentais de se dedicar de forma produtiva e participativa a um longo período de aula.⁷ Belloni (1986) sugere, por exemplo, que a "carga horária não deve ultrapassar a 3 horas-aula — acabando com a farsa que é imitar as 4 horas-aula diárias, em geral atendidas pelo estudante diurno —, mais compatível com a realidade do estudante-trabalhador que já despendeu energia física e intelectual durante o dia de trabalho". Esta nos parece uma estratégia que, aliada, como mencionamos, à existência de períodos de estudo — previstos como carga horária —, poderia vir ao encontro da realidade coti-

⁶ Para a elaboração deste item, valemo-nos das considerações e reflexões desenvolvidas por Isaura Belloni a título de notas introdutórias à questão: *Educação superior pública noturna: uma contribuição ao debate*. Brasília, 1986. mimeo.

⁷ Aliás, nas condições atuais do curso noturno, este é um problema que atinge igualmente os docentes, os quais, como analisado no decorrer do trabalho, possuem, no período diurno, outras atividades remuneradas fora das IES.

diana vivenciada tanto por alunos como por professores, para quem o curso noturno é o ponto culminante de uma pesada jornada de trabalho.

A introdução do período de estudos como componente da carga horária do aluno, bem como a diminuição do número diário de aulas, acarretaria, também, a necessidade de ampliação do tempo médio de duração dos cursos. Este tempo já é variável no curso diurno, de acordo com as diferentes carreiras. Nenhum problema, portanto, para que isto ocorra em relação ao noturno, como já vem ocorrendo no caso dos que tiveram seus currículos reestruturados recentemente. Isto poderia ser efetivado também com a diminuição do número mínimo de créditos obrigatórios que cada aluno deve cumprir por semestre.

Quanto à questão da organização propriamente dita do calendário escolar, valemo-nos novamente na íntegra das reflexões desenvolvidas por Belloni (1986), que afirma: "o ano letivo atualmente organizado em dois semestres poderia ser organizado em três trimestres, aumentando o número de meses de atividade escolar (de 8 para 10 meses, com intervalos de duas semanas entre os trimestres, por exemplo); este calendário parece mais compatível com as possibilidades do estudante-trabalhador (que tem, em geral, 30 dias de férias)". Uma vertente ligeiramente diferenciada desta proposta seria uma nova distribuição do calendário, no sentido de compor módulos que permitissem melhor tratamento pedagógico de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas correlacionadas.

Nenhuma destas alternativas suprime a tarefa necessária de pensar e questionar a natureza e a função das instituições de ensino de terceiro grau como um todo, uma vez que nossa reflexão sobre o curso noturno não pressupõe, de modo algum, que os cursos diurnos estejam isentos de problemas. Alguns dos problemas hoje existentes atingem o sistema de educação de terceiro grau em seu conjunto. O que se está afirmando é que, além desta reflexão maior, ao se repensar a universidade e a educação de terceiro grau, a especificidade do ensino noturno tem que ser enfrentada como um aspecto distinto. É o caso, por exemplo, da análise de currículos, recursos didáticos e pedagógicos, administração acadêmica, gestão, etc.

Um outro aspecto, também abordado mas que vale a pena enfatizar, é o de que os cursos noturnos devem, em princípio, oferecer as mesmas carreiras e o mesmo padrão de qualidade dos cursos diurnos. Considerar a especificidade do noturno não pode ser sinônimo de abrandar o grau de exigência quanto aos níveis de qualidade, sob pena de se aprofundar os graus de elitização e diferenciação do sistema hoje predominantes.

Neste mesmo sentido, uma preocupação básica deverá ser a de se assegurar que as instituições particulares, que já oferecem cursos noturnos, adquiram níveis de qualidade pelo menos idênticos aos existentes no setor público.

Finalmente, uma ressalva apontada por Belloni e que se afigura da maior pertinência, é a de que tal estratégia — de expansão do ensino público noturno — seja desenvolvida em caráter experimental. A complexidade das questões envolvidas sugere este caminho. É preferível iniciar-se por algumas instituições públi-

cas que se predisponham a esta opção e que reconheçam a importância política e pedagógica da experiência.

Para tal, é necessário a formulação de uma política pública para a educação superior que contemple a especificidade do ensino noturno e assuma a necessidade de promover a expansão acompanhada dos níveis de qualidade desejáveis, já que a retomada do crescimento da educação de terceiro grau, via ensino público noturno, poderá agravar ainda mais a estratificação e hierarquização hoje existentes, caso não haja nenhuma modificação nos padrões até agora observados.

Por outro lado, as políticas restritivas, justificadas pela necessidade de racionalizar o acesso e a expansão da educação de terceiro grau, ao invés de impedirem a entrada de estudantes supostamente não qualificados ou a instalação de cursos de baixa qualidade, estarão se somando aos fatores mencionados anteriormente para criar uma nova situação de conflito, onde a pressão da demanda será tanto maior quanto menor a capacidade de expansão das matrículas. Isto porque esta restrição política tem se limitado ao setor público.

Referências bibliográficas

- BELLONI, Isaura. Educação superior pública noturna: uma contribuição ao debate. São Paulo, PARU; Brasília, MEC, 1986. mimeo.
- BRAGA, Ronald. O curso noturno e seus problemas. Brasília, s.ed. 1986. mimeo.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. O ensino superior no Brasil - 1974/1978. Brasília, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- O ENSINO Superior Noturno e a Democratização do Acesso à Universidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67 (157): 617-47, set./dez. 1986. Debates e Propostas.
- FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- HABERMAS, J. Mudança estrutural da esfera pública. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro 1984.
- ROCHA, Lúcia M. da Franca et alii. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67 (155): 5-51, jan./abr. 1986.
- SCHWARTZMAN, Simon. A questão do ensino noturno nas universidades públicas. Brasília, s.ed., 1985. mimeo.
- SPOSITO, Marília Pontes et alii. As especificidades do curso superior noturno: o trabalhador-estudante. São Paulo, PARU; Brasília, MEC, 1985. mimeo.

Recebido em 29 de junho de 1988

Maria Stela Grossi Porto, Mestre em Sociologia pela Université de Montreal, é Professor Adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

Mariza Veloso Motta Santos, Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília, é Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

This article aims at analysing the evening higher education in Brazil from two main points of view: the first one concentrates into the possibilities of

democratizing the public higher education, through the expansion of the evening education. In this sense, it discusses the justifications of social, political and philosophical nature which points to the necessity that the state should be responsible for the expansion of vacancies in higher education, assuring, at the same time, that this increase in quantitative terms will not endanger quality patterns. The analysis includes the reflection on the nature of education while a public asset, as well as the role of the state in promoting the access to this asset to the population excluded from this process. The second part of the article shows a characterization of the present situation of evening higher education in Brazil, in terms of the institutions offering this modality of education and of the profile of teachers and students of this institutions. This characterization and the implication of the present situation are the backdrop to the reflection developed, as a conclusion, on the necessity of a pedagogical proposal directed to the evening public higher education, which could mean effectively, a possibility of democratization of higher education.

L'article veut faire l'analyse de l'enseignement supérieur — cours de soir — au Brésil, à partir de deux sources principales: la première centrée sur les possibilités de démocratisation de l'enseignement public supérieur à travers l'expansion des cours de soir. Dans ce sens, il discute les justificatives de nature philosophique-politique et sociale qui mettent en relief le besoin d'être l'Etat le responsable par l'expansion d'offre d'éducation dans l'enseignement supérieur, assurant, au même temps, que l'augmentation de cet offre sous le point de vue de la quantité soit possible sans compromettre la qualité. L'analyse suppose la réflexion au sujet de la nature de l'éducation tandis qu'un bien public, aussi comme au sujet du rôle de l'Etat au sens de rendre possible l'accès à ce bien, pour les couches de la population exclues du procès jusqu'à ce moment. La seconde source présente une caractérisation de la situation de l'enseignement supérieur — cours de soir — sous le point de vue des institutions qui offrent cet enseignement et du profil du personnel enseignant et des étudiants de ces institutions. Cette caractérisation et les implications de la situation sont le toile de fond pour la réflexion développée, à titre de conclusion, sur la nécessité d'un projet pédagogique tourné vers cet enseignement supérieur public, traduit en possibilité de démocratisation de l'éducation supérieure.

El artículo visa la análise de la enseñanza superior noturna en el Brasil, a partir de dos vertientes principales: la primera centrada en las posibilidades de democratización de la enseñanza pública superior, via expansión de la en-

señanza noturna. En este sentido, discute las justificativas de naturaleza filosófico-política y social que apuntan para la necesidad de que el Estado se responsabilice por la expansión de la oferta de la educación en la enseñanza superior, garantindo, al mismo tiempo, que el aumento de esa oferta en términos cuantitativos pueda concretizarse sin comprometer los padrones de calidad. La análise incluye la reflexión acerca de la naturaleza de la educación mientras bien pública, así como de la responsabilidad del Estado en el sentido de viabilizar el acceso a este bien, para las camadas de la población hasta entonces excluidas del proceso. La segunda vertiente presenta una caracterización de la situación actual de la enseñanza superior noturna en términos de las instituciones que le ofrecen y del perfil de los docentes y alumnos de estas instituciones. Esta caracterización y las implicaciones de la situación actual son el paño de fondo para la reflexión desarrollada, a título de conclusión, sobre la necesidad de una propuesta pedagógica dirigida para enseñanza superior pública noturna, que se traduzca efektivamente en posibilidades de democratización de la educación superior.

Avaliação qualitativa V — purismos e populismos

Pedro Demo

Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA)

Este artigo pretende buscar equilíbrio entre extremismos frequentes em propostas de avaliação qualitativa, aqui descritos como populismo, de um lado, e purismo, de outro. Quanto a populismos, sobressai a tendência de superdimensionar a capacidade comunitária de enfrentamento da pobreza, a pressa em aceitar o popular pelo popular, mas, sobretudo, a debandada ativista. Quanto a purismos, excessos nas exigências metodológicas e científicas, bem como nos trâmites participativos, deixam de reconhecer estágios preliminares de nossa democracia. Por fim, discute limites das metodologias alternativas, assim como dos saberes alternativos, levando em conta os avanços, ainda incipientes, neste horizonte científico. A idéia básica que norteia este estudo é permitir debate aberto criativo, com vista a superar os populismos e a adequar os purismos, na expectativa de que avaliações qualitativas venham a se constituir em propostas válidas, no sentido da melhor ciência e da melhor participação.

Introdução

É certo que no meio está a virtude, mas igualmente a mediocridade; ainda assim, é prudente saber valorizar o meio termo, aquele que não é nem oito nem oitenta, ou não vai nem tanto ao mar nem tanto à terra. Na discussão sobre qualidade em ciências sociais é comum o extremismo, que pode ir desde a negação total de qualquer metodologia quantitativa, ou a dicotomização entre quantidade e qualidade, ou a adoção esdrúxula de uma dialética que é sobretudo fuga de qualquer compromisso com método, até purismos absolutos que declaram errada a história concreta porque não cabe na expectativa teórica ou populismos que erigem a comunidade ou o popular em parâmetro final da história universal.

Pode ser colocada como um exemplo, entre outras, a discussão em torno da educação transformadora, muito superestimada em suas condições subjetivas de mudança social radical, tendo em vista que, há alguns anos, a crença predominante era em torno da função reprodutora da educação, na situação de aparelho ideológico do Estado; outro exemplo poderia ser a discussão sobre o estado de organização/desorganização da sociedade civil. Em recente trabalho de grande porte e de muito mérito acadêmico, a Fundação João Pinheiro, depois de avaliar inúmeras experiências de associativismo produtivo em Pernambuco, Paraná e Minas Gerais, tentou enfrentar esta questão sob a sugestão de que a “desorganização seria um mito” e passou a rever os historiadores do Brasil, inclusive marxis-

tas, que costumam caracterizar uma história conduzida apenas pela elite, sempre alegando que a população seria mais ou menos massa da manobra, bando disperso, acometido de individualismo interiorano (Fundação João Pinheiro, 1986). Em literatura mais recente, buscou recompor manifestações organizadas populares, desde o Brasil antigo, chegando a resultados muito interessantes. Parece patente que a visão da desorganização como colocada tipicamente é falsa, porque ignora pelo menos os princípios fundamentais de qualquer sociedade, que sempre se reproduz sob algum nível de organização. Procura-se, então, aduzir outro ponto de partida, ou seja, a constatação de que no início não está o caos, mas formas elementares de organização, apoiando-se, inclusive, em textos marxistas da juventude (sobretudo os Grundrisse), que indicariam a formação da sociedade burguesa como origem da dispersão popular sob a lógica do dinheiro.

É extremamente meritória esta pesquisa, mas substitui um extremo pelo outro. Primeiro, coloca-se mal a questão participativa, que não é derivada de formas elementares de organização popular, mas de formas especificamente políticas, tendo em vista a conquista de espaço de poder. Se assim se desenha a problemática, fica mais congruente interpretar o aparente estado de desorganização, que, na prática, é resultado de um tipo de organização no quadro da repressão social — a população é organizada pelas forças da elite dominante para a submissão —, bem como o surgimento de formas organizativas importantes, através da história, como resposta à repressão proveniente dos grupos dominantes (Demo, 1986a, 1987a). Em segundo lugar, tal colocação permite não superestimar os movimentos de organização participativa popular, já que, se tivessem a importância por vezes sugerida, dificilmente a miséria democrática que ainda hoje temos seria explicada. Há neste contexto muitas posturas apressadas:

a) É uma interpretação pelo menos desatualizada colocar nos ombros do capitalismo apenas a origem dos problemas participativos das sociedades atuais.

De um lado, superestima-se a importância do capitalismo, como se fosse uma fase histórica totalmente especial, em vez de considerá-lo passo comum, como qualquer fase que passa, como qualquer outra. De outro, entra-se na expectativa simplória de que, superando-se o capitalismo, acabam-se os modos contraditórios de produção, passa a funcionar a dialética não-antagônica, e já teríamos participação como vocação política natural. Poucas coisas são consideradas na teoria marxista mais fúteis do que esta, enquanto cresce a crença de que, entre socialismos reais e capitalismo reais, há mais semelhança de que diferença, porque ambos são filhos da mesma mãe: a sociedade industrial. Também nos socialismos reais organiza-se com grande competência a desorganização popular, para se evitar o controle do Estado por parte do povo (Demo, 1986b; Habermas, 1983; Beck, 1986).

b) Recorre-se a textos marxistas pouco significativos nesta discussão, deixando-se de lado o principal, de longe, que é o da Comuna de Paris.

Neste último texto, Marx enfrenta a questão participativa do ponto de vista da ocupação do espaço do poder, reconhecendo, inclusive, que a mudança histórica não se decide apenas no contexto infra-estrutural. Tal posição permite uma reinterpretação profunda do papel das condições subjetivas, bem como do papel do Estado, o que já aparece na visão maoísta da revolução cultural e da revolução permanente. Permite sobretudo desfazer a idéia simplória de que a solução dos problemas materiais inclui a solução dos problemas de poder. Nos socialismos reais não há desigualdades às custas da mais-valia, mas há profundas desigualdades de acesso ao poder (Marx, 1975; Demo, 1985 a).

c) A descoberta fundamental de movimentos organizados na história brasileira aponta para duas realidades centrais: os momentos de conquista da participação e a capacidade dos grupos dominantes de os abafar.

Assim, tal descoberta não destrói a constatação da pobreza política que até hoje marca nossa história, entendida precisamente como a manutenção do povo como massa de manobra. Não se trata, pois, de apontar para formas elementares de organização social, mesmo porque isto é o mais barato que o funcionalismo coloca, ou seja, a vigência de normas, valores, papéis, etc., e de processos de socialização, adaptação, controle social, etc; trata-se de contrastar a capacidade histórica de se contrapor ao poder vigente, dentro do conceito de participação como conquista organizada.

d) Fantasia-se a capacidade organizativa popular, deixando-se de lado o problema da qualidade política.

O fenômeno fundamental é a cidadania organizada popular, cuja formação implica mudança expressiva na correlação de forças na sociedade. Resultados típicos desta formação seriam: controle do Estado e dos serviços públicos; implantação dos direitos humanos básicos, entrando o Estado como instrumentação subserviente; processo crescente de organização política dos desiguais, capaz de se contrapor à organização das elites; realização do estado de direito, contra o estado de impunidade, de exceção, de privilégio; e assim por diante. É preciso também reconhecer que a maioria das organizações populares é manipulada por lideranças centralizadoras, manifesta fraca participação das bases, não se auto-sustenta, etc. Toma-se o arrufo pela realização final ou manifestações como processo irresistível. O que se toma como desorganização não é algo natural, mas resultado "organizado" a partir dos que detêm o poder. O que se toma como organização natural não é o nível de interesse na discussão, porque se trata de ocupação de espaço de poder (Bordenave, 1985; Dallari, 1984).

Populismos

Pars pro Toto

A discussão anterior faz parte deste problema, escondendo uma pitada populista, à medida que superestima as condições históricas de formação da cidadania popular. Toma-se a parte pelo todo. Por exemplo, sem desconhecer os movimentos dos negros em prol de sua libertação, é certamente mais marcante o resultado “paternalista” dos grupos dominantes; apesar de ter havido pressão, de dentro e de fora, também da evolução do sistema produtivo, ela não foi, em termos de condições subjetivas, uma conquista típica dos interessados, o que permitiu realizar a abolição da escravatura como concessão do Estado e das oligarquias. Isto é tão real que, até hoje, os negros não se organizaram devidamente, sob a cantilena de democracia racial e de outras propostas sociais profundamente desmobilizadoras. Mesmo realizando a abolição formal da escravatura, a oligarquia ainda soube — na lógica do poder — sair-se bem, na proporção em que a ordem vigente não se abalou na essência; o projeto burguês sofreu um golpe, mas não teve ameaçado propriamente seu futuro.

Levado a sério o problema da ocupação dos espaços de poder — participação popular significa que as oligarquias precisam perder poder —, trava-se uma luta concreta em torno da competência organizativa. Cidadania organizada não é decorrência natural de mobilizações esporádicas, de exacerbações políticas de rua, de movimentos fugazes, mas processo histórico de árdua conquista, no qual se sedimenta a competência organizativa, resumida na capacidade de elaborar e realizar estratégias efetivas de acesso ao poder. É assim que se forma, por exemplo, um sindicato que já não brinca de poder, não provoca à toa, não subestima seus adversários. Sabe perder batalhas, para não perder a guerra; sabe negociar, angariar adeptos, desmobilizar resistências, fazer imagem.

Neste quadro, é preciso tomar com a devida crítica manifestações parciais, por vezes muito importantes em si, mas que pouco significam no processo histórico. Elas são, por isso mesmo, facilmente destruídas ou cooptadas. Mesmo hoje, quando é visível a evolução da organização popular, pelo menos em termos quantitativos, a observação é fundamental, pois não faz sentido responder ao erro comum do analista conservador que ignora manifestações importantes da cidadania popular, com o erro oposto do analista avançado que já antevê a tomada do poder pelo povo em marcha. Em ambos os casos há uma profunda banalização do problema, que, geralmente, é maior ainda no segundo, porquanto, após fazer a observação obrigatória de que no capitalismo a participação é mais ou menos inviável, acaba superestimando manifestações populares, de modo geral pouco organizadas e resistentes à força concreta das oligarquias, em pleno capitalismo subdesenvolvido, sem falar na querela de que condições subjetivas são importantes para a transformação pretendida.

Não parece objeto de muitas dúvidas a constatação de que, no capitalismo, processos participativos são mais difíceis, tendo em vista a lógica da exploração por parte do grande capital. O ambiente concorrencial no seio da própria classe trabalhadora, diante de um mercado de trabalho que tem mais braços disponíveis do que emprego, traduz o impulso em favor do esfacelamento das forças, sempre favorável à manutenção do poder vigente. Mas daí não decorre, em absoluto, que, se superarmos esta miséria histórica, implanta-se a organização popular como consequência normal. Além de uma visão piedosa do poder, ignora-se o processo atual de conquista da cidadania nos países centrais do socialismo real, que mostra, entre outras coisas, como se “organiza” a “desorganização” popular.

Evidentemente, é populismo imaginar que, através de associações localizadas e esparsas, se consiga decretar a morte do capitalismo. Movimentos associativos não são caracteristicamente revolucionários, embora os possa haver. Eles introduzem compromissos de reforma, ao nível da realização democrática na organização da sociedade e da produção, que só podem ter impactos maiores a longo prazo. O próprio Marx dizia que nenhuma era se ultrapassa sem, antes, esgotar suas potencialidades. O que significa que revolução não se inventa, mas se conquista e se forma na história. Deste modo, o associativismo pode ser um caminho, por vezes muito torto e repleto de becos sem saída, para avançar na transformação social, inclusive para além dos sistemas conhecidos, filhos da sociedade industrial.

Por fim, é fundamental balancear o meio termo entre condições objetivas e subjetivas de mudança. Ambas são da mesma ordem de importância, por mais que no associativismo possa transparecer a presença maior da “vontade de mudar”. Por isso mesmo, já se escreveu tanto sobre a importância de unir o econômico ao político, para não deixar cada um falando sozinho. É mais estratégico o movimento popular que se organiza em torno da produção (Reymão et alii, 1986; DESCO, 1985; Machado, 1987; Grzybowski, 1987; Lima, 1983).

A Comunidade Sempre tem Razão

A postura deste populismo barato, que acaba destruindo a condição técnica de colaboração com a comunidade e hipostasiando uma capacidade histórica inexistente, pode trazer como consequências:

a) O técnico, o professor, o pesquisador se traveste em comunitário, procurando apagar sua posição no sistema social.

Uma coisa é a habilidade importante de contato desimpedido com a comunidade, que se alcança com convivência assídua e transparente; outra coisa é deduzir que tal convivência nos faça proletários. Isto é uma simploriedade inacreditável, a começar pelo fato de que se imagina a posição do proletário como resultado de intenções e não como imposição repressiva de uma sociedade que se ali-

menta da desigualdade social. Pobreza não é sina, escolha, modo de vida, mas profundamente repressão, injustiça, discriminação.

Ademais, forja-se a ilusão de que a desigualdade social se desfaz pela convivência, pela contigüidade, pela aproximação. Primeiro, esconde-se que o agente externo faz parte do grupo dominante, pelo simples fato de possuir saber especializado e de se dedicar a trabalhos intelectuais e nobres. Segundo, destrói-se o caminho pedagógico da autocrítica, através do qual o agente externo se coloca a serviço da comunidade, sabendo que não é comunitário. Ignorar isto é reproduzir a alienação. Por isso se pode dizer, com certeza, que o agente externo travestido de comunitário é exemplo consumado de alienação social: oculta a verdadeira trama de poder, na qual está por cima, não por baixo.

Por fim, banaliza-se a argumentação correta, segundo a qual a posição no sistema tem fundamentos objetivos que condicionam a consciência. Não se é simplesmente o que se quer; em parte, somos o que temos. A consciência não é mero reflexo da posição econômica, mas tem a ver, a nível de condicionamento. É engraçado que muitas vezes defendemos isto como regra histórica na sociedade, mas não nos incluímos nela. Estranha exceção.

b) Destrói-se o valor próprio do saber especializado no trabalho comunitário.

Embora as limitações do saber especializado sejam notórias, ele possui valor próprio como instrumento de conhecimento e de intervenção na realidade social. Não é mister deixar de ser sociólogo, por exemplo, para se trabalhar com comunidades, ou assumir certa vergonha histórica por termos feito a universidade. Ao contrário, o problema que se coloca é precisamente como o sociólogo, em sua profissão como tal, pode ser útil à comunidade. Primeiramente, para ser realmente útil, ele necessita ser competente como sociólogo, o que o permite colocar à disposição da comunidade o melhor saber sociológico possível. Seria no mínimo um desrespeito assumir que, sendo a comunidade formada de gente simples, cabe-lhe um saber sociológico de categoria inferior.

c) Banalizam-se formas de alienação da comunidade.

Alienação não é privilégio do agente externo, mas condição típica de qualquer agente social, por se mover no contexto do poder e, conseqüentemente, da ideologia. A comunidade está submetida aos meios de comunicação, ao consumismo, à ideologia dominante, à descaracterização cultural; muitas vezes, o que imagina ser postura própria, é, no fundo, imposição sub-reptícia do sistema vigente.

Dentro do critério de que é científico o que é discutível, também as posições da comunidade são discutíveis, sempre. Vale dizer que as idéias — venham de onde vierem —, antes de passarem à ação, necessitam ser discutidas exaustiva-

mente. Em princípio, uma idéia que vem de fora não é necessariamente pior do que a que vem de dentro, e vice-versa. O que se deve defender é que a idéia que vem de dentro sempre é um ponto preferencial de partida, já que se buscam mudanças assumidas de dentro, e não impostas de fora. Contudo, isto não deve impedir o reconhecimento de que há idéias internas completamente descartadas.

Talvez seja um dos papéis fundamentais do agente externo provocar e motivar a autocrítica oriunda de dentro, nem sempre para as questionar, mas sobretudo para se atingir o processo de conquista participativa. Entretanto, é sempre conveniente chamar a atenção para o perigo de abuso por parte do agente externo, porquanto ele tem maior capacidade de manipular a comunidade, pois o saber especializado mais facilmente se impõe ao saber popular.

Tomadas todas estas cautelas, é possível afirmar que o agente externo pode trazer idéias de fora, que são por vezes muito boas, desde que saiba, através do processo de discussão crítica, colocá-las nas mãos da comunidade, isto é: toda idéia de fora somente vale para a comunidade se se tornar idéia de dentro, através da apropriação crítica. Em outras palavras, todo diagnóstico precisa transformar-se em autodiagnóstico.

d) Infirmar-se a capacidade concreta de colaborar em mudanças.

O agente externo pode ser agente de mudança, precisamente no contexto do "intelectual orgânico". O sentido da preferência que se deve dar à comunidade — porque é o sujeito fundamental do processo — não impede o reconhecimento do lugar do agente externo, desde que crítico. Esta problemática aponta, por vezes, para a discussão em torno da consciência verdadeira e falsa. Os abusos históricos típicos já clarearam suficientemente a discussão: nem o partido — que dificilmente representa genuinamente a população — tem sempre consciência verdadeira, nem o proletariado é espontâneo. A consciência verdadeira propende a estar com o proletariado, porque é agente produtivo real, porque é a maioria da população, porque é o portador da discriminação social, etc., embora isto não seja garantia absoluta, que, aliás, não existe.

Se admitimos que as ciências sociais são inevitavelmente ideológicas, admitimos igualmente que não se define consciência verdadeira sem ideologia, ou seja, necessitamos de critérios formais e de critérios políticos. De modo geral, toma-se como verdadeira a consciência dominante, ou a consciência da maioria, ou a consciência mais esperta; mesmo se a maioria dos alemães tivesse aderido ao nazismo, isto não o faria verdadeiro. Assim, consciência verdadeira é tão verdadeira quanto discutível.

O agente externo pode ter consciência verdadeira, neste sentido, dependendo de suas condições de autocrítica. É válido, no entanto, acentuar que o agente externo deve se aproximar da comunidade em atitude de respeito, de aprendizagem, de cooperação, tendo em vista sua tendência à prepotência. Dentro do processo de crítica e autocrítica, a comunidade deverá guardar a última palavra, que, bem olhando, nunca é última.

O Popular é Melhor

Neste contexto, a discussão geralmente pende para o confronto entre cultura popular e de elite. Pode-se chegar ao extremo de rebuscar na pobreza popular uma espécie de charme que comove a elite. Por exemplo, há quem diga que o artesanato popular mais interessante é aquele feito pelas camadas mais pobres; à medida que se mudam as condições de vida delas, prejudica-se o artesanato, que perde seu charme. Conclusão: a pobreza extrema do artesão faz parte da beleza de seu artesanato.

Este tipo de populismo se desfaz pela própria perversidade que o anima, mas é mais típico outro que se esconde nas boas intenções da valorização possível e necessária do espaço da cultura popular. É certamente uma constatação simples que a cultura se define pela produção e apropriação elitista, na tendência de taxar o popular como inculto. Esta mesma tendência é descoberta no saber especializado, que dificilmente se motiva a reconhecer que o saber popular é realmente um "saber". As tecnologias patrimoniais, por exemplo, são mais normalmente entendidas como falta de tecnologia, visto que se rejeita sem mais nem menos a farmacopéia popular, a produção de bens e serviços por meios ancestrais, o manejo da natureza por intermédio de instrumentos cientificamente não comprovados.

Entretanto, o elitismo da cultura de elite não desfaz sua propriedade histórica, até porque não há sociedade sem elite. A questão seria outra: como reconhecer lugares próprios para várias formas de cultura, inclusive a de elite e a popular, sem que uma substitua a outra, ou se coloque por cima da outra. Diante da prepotência típica da cultura de elite é apenas justo que se busque valorizar a cultura popular, tão fundamental para processos participativos. Todavia, sem a devida crítica, pode tornar-se uma proposta subdesenvolvimentista, como se a comunidade fosse, de repente, ponto de partida e de chegada do universo.

Não há por que elogiar a incultura, o analfabetismo, a sub-habitação, etc., porque são coisas populares. Desenvolvimento também é um direito, embora seja tanto mais desenvolvimento, quanto mais for expressão criativa da identidade cultural. Não existe "imaculada concepção", nem do povo e, muito menos, da elite (Canclini, 1983; Chauí, 1987; Brandão, 1986; Ortiz, 1986; Demo, 1982a).

Participação Numérica

É também populismo confundir quantidade com qualidade nos processos participativos. Particularmente os agentes externos e as ditas vanguardas apreciam a mobilização popular numérica, com praça cheia. Participação é, no âmago, algo qualitativo, ainda que sempre apareça a questão quantitativa, pois é parte integrante da realidade social; trata-se de representatividade, legitimidade, compromisso da base, intensidade engajada, etc. Um sindicato maior não é necessariamente melhor; talvez se pudesse até dizer o contrário: quanto maior em tamanho, mais difícil a qualidade participativa.

Arrebanhar gente é a perspectiva típica de grupos manipuladores, substituindo a representatividade democraticamente obtida pela presença confusa de pessoas dispersas, destituídas de elos participativos conscientes e conquistados. De um lado, fabricam-se assembléias gerais que nunca agregam a maioria, porque falta qualidade participativa na base. De outro, motivam-se aclamações numéricas que inventam delegações fajutas de competência, bem ao gosto de lideranças já cansadas de democracia autêntica.

Processos participativos supõem processos históricos conquistados de formação comunitária, de baixo para cima, nos quais a marca numérica nunca é o fator mais decisivo. O caso mais típico de nossa sociedade é a associação de bairro que diz representar o bairro sem qualquer mandato e sem mobilizar parte significativa dele ou que na reunião geral não tem mais que alguns "gatos pingados". Difícilmente se começa com pequenas associações localizadas, que representam apenas os sócios efetivos, para depois federar em nível superior, na base do mandato real. Certamente, a expressão numérica pode ter seu momento de glória nos casos em que se trata de fazer pressão através da mobilização popular de massa. Mas esta não é a questão fundamental aqui, pois estamos falando de cidadania popular organizada.

Não Valem Teoria, nem Lógica, nem Ciência

O ativismo pode ser chamado de populista, do ponto de vista do agente externo, quando passa a coincidir com o desprezo pelo cuidado científico. Além da simplicidade do agente externo, existe ainda uma "ofensa" à comunidade, no sentido do nivelamento por baixo: abandona-se a lógica, porque se supõe que a comunidade não tenha lógica; abandona-se a ciência, porque se supõe que a comunidade é incapaz de entender algo mais elaborado. É facilmente compreensível o desprezo pela teoria, porquanto a tomada de consciência crítica sobre limites da formação científica em ciências sociais conduz a reconhecer os males da indigestão teórica. É comum a sensação, no agente externo, de sua inutilidade prática, tendo em vista as questões por demais concretas que a comunidade coloca. Ao mesmo tempo, abala a percepção de que sua linguagem foi feita para não ser entendida. No entanto, esta crítica não pode ter como decorrência o enterro da ciência; ao contrário, é preciso buscar saídas para sua recuperação como instrumento importante de luta numa sociedade que, definitivamente, aprecia o saber especializado e, pelo menos em parte, se organiza em torno dele. As ciências sociais não são inúteis. Muito pelo contrário: são utilíssimas para o sistema, precisamente porque são inúteis aos comunitários.

Despojar os comunitários do acesso a instrumentos científicos e tecnológicos é reduzi-los ainda mais à impotência e, de certa forma, cortar os caminhos de contato com o mundo dominante, pois este usa de preferência e caracteristicamente a linguagem científica. Assim, desfazer-se da ciência é uma "gracinha" que nada tem de franciscano, que prejudica o agente externo e caricatura a comuni-

dade, como se ela se bastasse a si mesma. A idealização do saber popular é um luxo que somente o detentor do saber especializado pode ter, porque sabe que não depende do primeiro para sobreviver. Esta questão é, na verdade, muito complexa, porque aponta para os limites da identidade cultural comunitária. Se, de um lado, é a parteira da participação, porque sem ela temos apenas um bando de gente, do outro, a sobrevivência econômica e política não se circunscreve ao raio de alcance dela. Há muito mais coisas no mundo do que as que estão dentro dos limites da comunidade. Assim, o mínimo que se poderia dizer é que a identidade cultural é importante, desde que seja um elemento estratégico de desenvolvimento, de vantagem histórica, e não uma fuga ao enfrentamento do desafio do desenvolvimento em sentido amplo; para tanto, fazem falta a ciência, a lógica e a teoria.

Purismos

Avaliação Qualitativa Extrema

Assim como há a banalização da avaliação qualitativa, que a identifica com qualquer coisa que não seja quantidade ou metodologia clássica, também há o purismo de admitir como tal somente o que seja entranhadamente participativo. De partida, deve-se preservar a alcunha de qualitativa para a avaliação que se faça participativamente sobre processos participativos. A identificação da qualidade com participação é um ganho teórico e prático que não se pode sacrificar. Qualidade não é qualquer coisa, nem se define apenas pela exclusão. Seu cerne é participação, porque não há processo humano mais qualitativo do que aquele em que constrói e conquista, dialeticamente, formas mais comunitárias de vida (Demo, 1985a; Tavares, 1985; Costa, 1985).

Entretanto, não se pode levar o problema ao exagero de rejeitar formas aproximadas de avaliação qualitativa, que, ainda não sendo acabadamente participativas, introduzem elementos fundamentais de metodologia alternativa, capazes de obter resultados bastante diferentes dos usuais. A questão é que, se pisarmos em cima de rigores excessivos, reduzimos a avaliação qualitativa a casos muito esporádicos, em que algumas pessoas extremamente convictas se dedicam sacerdotilmente à causa. Não poderíamos transformar o que é quase excepcional em regra social.

Entre os extremos do que seria o mero recurso clássico e a pureza qualitativa, há um caminho extenso de posturas diferentes, justificáveis, de acordo com espaço e tempo, bem como com a temática em estudo:

a) Há o que poderíamos chamar de **cuidados participativos**, em termos metodológicos. O avaliador procura reduzir a distância entre sujeito e objeto — ainda que não a desfaça —, o que somente seria factível em ambiente realmente participativo. Para tanto, ele escuta atentamente a comunidade, convive com ela,

toma-se elemento dela, devolve os dados que levanta e processa, e assim por diante.

Ultrapassa-se a barreira da observação participante, como é normalmente entendida, pois esta caracteriza-se por estar junto do fenômeno, com presença física constante. Cuidados participativos incluem, para além de observar, compreender a partir da situação hermenêutica do fenômeno, de modo empático, para que se perceba algo da intimidade. Não chega à identidade ideológica e, neste sentido, deve-se reconhecer que o confronto entre sujeito e objeto ainda persiste, mas de modo consciente, reduzido ao mínimo possível, na tentativa de tornar o objeto, tanto quanto possível, parceiro da empreitada.

b) Há o expediente da **discussão crítica** da questão a ser avaliada, na qual o objeto passa a protagonista de uma causa, defendendo-a dentro do contexto político em que é colocada e vivenciada. O dado daí eruído tem feição muito diferente, porque é trabalhado, questionado, rejeitado ou aceito, curtido dentro de um processo de vivência. Não é a informação formal, seca, até descuidada, prontamente dada sem maior reflexão; ao contrário, é a informação refletida, que já é posicionamento.

Discutir criticamente a questão já é marchar para o autodiagnóstico, significando o trabalho elaborado sobre a situação que se vive. Não se restringe a constatar, mas já busca explicar — porque comprometido com causas e efeitos — origens e conseqüências. Aumenta certamente o componente subjetivo, mas pode-se ganhar em profundidade.

c) Há o expediente da **maturação processual**, que respeita o ritmo de formação da consciência crítica, através da qual se superam alienações e se chega a uma visão mais cristalina da realidade histórica. Na realidade social, a dinâmica mais profunda, de modo geral, necessita tempo de maturação para adquirir contornos mais sólidos. Neste sentido, dados ligeiros são muito superficiais, por vezes meramente ocasionais que, no máximo, podem expressar lançamentos-tentativos sobre uma realidade que fermenta por baixo da crosta.

É assim que, à primeira vista, não se vê nada. Quem imagina ver à primeira vista contenta-se com informações da superfície e acaba propondo uma visão pretensiosa. De fato, entender a realidade social significa quase sempre morar com ela. É o tipo da casa que só se entende morando dentro dela, a partir de dentro dela. É como chegar a uma cidade nova e imaginar entendê-la olhando-a do avião, antes de descer no aeroporto. Talvez aí se delineie a diferença possível entre observar e compreender. Compreender é algo da intimidade, que somente se apreende de dentro, após um processo de maturação convivencial e vivencial.

d) Há o expediente da **prática intermitente**, através da qual não se chega a adotar a comunidade ideologicamente, mas se experimentam momentos de intensa vivência, nos quais se podem ensaiar inclusive adesões políticas explícitas. Ultrapassa-se o nível do ilustre visitante e mesmo do amigo confiável, para se chegar à posição de suporte concreto na busca de soluções comunitárias.

Passa-se a fazer parte de possíveis soluções, partidário do projeto comunitário, ainda que não em tempo integral. Quer dizer, mesmo não havendo a dedicação totalizante que no caso ideal seria normal, há outros níveis de aproximação que aperfeiçoam muito o tipo de avaliação.

Ciência pela Ciência

Pode-se defender que o conhecimento científico possui suficiente razão de ser, na medida que corresponde a uma necessidade humana de descobrir a realidade. Entretanto, esta postura pode mais encobrir problemas do que revelar, a começar pelo fato de que a ciência é profundamente movida pelos interesses do poder.

No caso das ciências sociais, a vinculação com as necessidades do poder é intrínseca no plano da ideologia, já que a própria realidade é ideológica, por ser histórica e prática, ou seja, produto do homem, pelo menos em parte. Isto não precisa ignorar a existência de cientistas sociais abnegados, profundamente vocacionados e que imaginam fazer ciência pela ciência. Contudo, na maior abnegação, há sempre que se perguntar pela ideologia à qual serve o conhecimento produzido. Mesmo que se negue o atrelamento a alguma ideologia, isto é tipicamente uma situação ideológica, apta a reproduzir reflexos conservadores.

A ciência mais útil à ordem vigente é aquela que se mantém neutra, porque faz o que a ordem vigente encomenda, a título de ciência. É a maneira mais brilhante de construir controles sociais, na tranquilidade da ciência pretensamente descomprometida. O cientista politicamente mais útil é aquele que não se mete em política.

Este tipo de purismo é mais visível talvez nas pesquisas empíricas, quando se arma a crença da obtenção do dado puro através de atitudes insistentemente neutralizadas. Cuida-se da amostra com todo rigor. Treina-se o entrevistador para que não influencie o dado. Trata-se o dado com apuro científico. Imagina-se que no dado esteja a realidade social, por vezes de modo evidente, de tal sorte que se imporia por si ao sujeito.

Na verdade, nada há a opor quanto ao tratamento consciencioso da base empírica. O que estamos chamando de purismo é o vício metodológico de superestimar a capacidade de revelação da base empírica, que se obteria através de depurações obsessivas. Tal atitude passa a ser um sucedâneo do temor de enfrentar uma realidade que sempre extravasa o método. O excesso de rigor encobre a fragilidade da postura científica, diante de uma realidade tão complexa, rica e

dinâmica que jamais caberia devidamente em explicações formais. Isto não retira a validade de tais explicações, dentro dos próprios limites. Mas, o purismo aí não avança em nada, até porque pode haver a correlação inversa entre o maior purismo e a melhor captação da realidade. O método será tanto mais puro quanto menos captar. A realidade, ironicamente, de objeto de captação passa a elemento de estorvo.

Outro caso de purismo é o tratamento excessivamente sofisticado sobre base empírica frágil. Um dado mal colhido nunca ficará bom através da sofisticação estatística; quer dizer, não podemos empurrar o dado a dizer mais do que pode dizer, ainda que seja um fenômeno natural a tendência a ajeitar o dado ao gosto da teoria, mesmo porque é uma construção teórica, e não uma simples evidência empírica. Um dado não fala por si, mas através de uma teoria, onde ganha relevância e significação. A pura relação numérica nada explica, porque apenas relaciona, escalona e posiciona. Uma avaliação estatisticamente sofisticada não se torna, por isto, qualitativa; se assim fosse, qualidade seria algo rebuscado, sempre complexo e de manejo esotérico. Qualidade é tão cotidiana quanto a quantidade.

É certamente um purismo considerar o conhecimento científico necessariamente mais nobre e superior. Na diferenciação entre atividade intelectual e manual, tal postura assoma sempre com muita força. A atividade intelectual não é apenas diferente; é precisamente superior. Outros tipos de conhecimento são rebaixados a mero "senso comum", descrito este como um saber ingênuo, imediatista, superficial. Através da elaboração metodológica e sobretudo teórica, o conhecimento dito científico alcançaria o plano do irrefutável e cabalmente demonstrado.

Hoje pode-se dizer, com alguma tranqüilidade, que o conhecimento científico é apenas uma forma de conhecer, com virtudes e limites. Tem virtudes no aspecto metodológico e tecnológico e é responsável por avanços importantes na esfera do saber. Tem limites por se restringir ao tratamento quantitativo de uma realidade que é também qualitativa, por se esconder facilmente sob a capa dúbia da neutralidade, por reinventar a mitologia do domínio absoluto da natureza e do homem, quando, na verdade, serve muito facilmente de instrumento do grupo dominante.

Para a organização da vida cotidiana, a ciência pode ocupar seu papel, mas não dispensa tipos de saber de ordem mais popular — nem por isso menos fundamentais — como a sabedoria, o bom senso e a arte. Mesmo os cientistas sociais mais ferozes não pautam sua vida cotidiana de acordo com suas teorias e pesquisas, mas a vivem no ritmo até mesmo ingênuo do dia-a-dia, alentados pela prática diária. Esta própria distância — entre o mundo teórico do cientista social e sua prática cotidiana — mostra o purismo inconseqüente deste tipo de posicionamento. Ninguém mora na ciência, porque seria viver toda hora uma solenidade formal que desconhece o ritmo próprio e dinâmico da vida simples.

Participação 100%

Do ponto de vista da qualidade, participação coloca exigências notáveis que, se superestimadas, levam o fenômeno para a excepcionalidade. As manifestações participativas em nossa sociedade são eivadas de vícios históricos que as aproximam mais da farsa do que de comprovações concretas da institucionalização da democracia popular. Basta olhar para as assembléias gerais: nunca agregam 50% mais um dos sócios; são manipuladas por uma vanguarda diminuta e ativa; metem-se a decidir assuntos relevantes em ambiente de total agitação; imaginam representar a todos.

Difícilmente um movimento participativo começa de baixo para cima, de maneira federativa; parte logo para a decretação de uma associação, com funções de representar todo o universo, sem mandato algum e sem organização de base. Fazem-se lideranças soberanas, quase sempre as mesmas, que tendem a substituir as bases. Quase não há prestação de contas e rodízio no poder.

Tudo isto é verdade, infelizmente. Mas seria um purismo parar o fenômeno, porque não corresponde ao figurino qualitativo da participação. É certo que a maioria dos movimentos que assim começam jamais terão conserto. Ainda assim, participação não é propriamente produto, mas intrinsecamente processo. Neste sentido, exigir participação 100%, como se fosse produto acabado, é responder a um erro com o erro oposto.

Por vezes, não há outra maneira de começar, a não ser dentro das precariedades usuais da situação: ou se faz algo imperfeito, ou não se faz nada. É certamente preferível ter uma associação de microempresários com todos os vícios apontados a não ter nenhuma, ou a coibir qualquer mobilização neste sentido, só porque não aparece com a qualidade sonhada.

Por vezes é possível recuperar um caminho mais coerente, no sentido de repor a significação fundamental das organizações menores de base, da representatividade e legitimidade do processo, da presença da base, e assim por diante. É preciso ser realista quanto ao problema das lideranças, tomando-se a sério o contexto típico de nossa sociedade. Tradicionalmente, qualquer organização política funciona através de lideranças fortes e centralizadoras, a ponto de se confundir normalmente com seus líderes. Qualquer partido é muito mais conhecido pelos seus líderes, quase sempre vitalícios e por vezes ancestrais, do que pelo seu programa de trabalho.

É uma história tão comum quanto triste a de que as associações duram enquanto duram seus líderes. Estes fazem tudo, sobretudo substituir a base, que não aparece. Assim, de um lado temos o possível heroísmo destes líderes: gente abnegada que doa a vida pela causa, esquece de seus problemas domésticos e resolve todos os problemas atinentes. De outro, temos o defeito preocupante destas lideranças fortes: são centralizadoras, ferem o princípio democrático do rodízio no poder, não permitem a auto-sustentação, dispensam a base, e assim por diante.

Que fazer?

Não faz sentido ignorar o problema da liderança e do tipo predominante em nossa realidade. Temos de partir daí. Assim, o problema não está apenas na base, muito ausente e parasitária, mas igualmente nas cúpulas, que transformam facilmente uma possível abnegação em reduto do trampolim político e da concentração de privilégios. Ademais, trabalhar com as lideranças existentes não significa tomá-las como fato consumado, mas como ponto de partida. Dentro do processo participativo é possível ganhar aos poucos o espaço vital da renovação de lideranças, das eleições abertas com chapas concorrentes, do controle dos líderes através da base. Tudo isto não é produto imediato, mas conquista processual ao longo de uma história construída passo a passo.

Outra faceta é o problema de mobilização da base na proporção correta. É fenômeno corriqueiro que nas reuniões apareça pouca gente, que esta gente se desmotive com facilidade, que existam membros que jamais se apresentam, que nunca se interessam pela auto-sustentação e que declaram esperar da associação vantagens imediatas que os líderes — sozinhos e por conta própria — deveriam garantir.

Que fazer?

É preciso começar com o possível, sem que o possível seja o ponto de chegada. Na verdade, uma associação abrange somente os membros que participam ativamente; o resto é peso morto, é antiassociação. Embora isto seja verdade, não é tanto o problema, como o ponto de partida. Ainda estamos longe daquela sociedade dinamicamente mobilizada, organizada em torno das reivindicações democráticas. O normal será este começo difícil e com ele devemos contar. É importante desenvolver competência e persistência na mobilização da base, cujos impactos sempre são mais lentos e complexos do que impactos materiais imediatos. Envolver, engajar, comprometer, são atividades políticas que não sabemos construir bem. Aí está precisamente a diferença importante entre necessidades quantitativas e dimensões qualitativas.

Esta problemática torna-se ainda mais complicada, quando somos levados a constatar que, devido ao fraco envolvimento da base, acabamos nos restringindo a uma pequena vanguarda, composta dos poucos fiéis que sempre aparecem. A tentação é forte e, muitas vezes, até inevitável; entretanto, não é somente importante lutar contra ela, mas igualmente saber compor-se com ela. Em toda associação há o grupo dos fiéis, cuja importância é dúbia: de um lado, podem atrapalhar o processo, se capturarem o movimento como propriedade da minoria ativa; de outro, são a vida real que a associação tem. Mais importante que vituperar o problema é tomar consciência da necessidade de democratizar os fiéis para que não se tornem os fanáticos. Se é certo que o engajamento da base nunca poderá ser substituído pela manipulação dos fiéis, também é certo que a base começa

normalmente com alguns fiéis. O problema é não ficar apenas neles, pois eles não serão o problema se conseguirmos que sejam o ponto de partida.

Arrasando a Ciência

Dentro dos quadros da pesquisa participante, é comum encontrarmos críticas acerbas à ciência clássica, de modo geral merecidas. Mas há maniqueísmos típicos, que convém entender e superar.

Creemos que as ciências sociais escondem um projeto de dominação, que aflora na conseqüente determinação com que elaboram fórmulas eficientes de controle social e de desmobilização popular. O produto mais típico delas é a formação de funcionários acima de qualquer suspeita, seja o pesquisador que apenas estuda, mas não tem compromisso com soluções de problemas sociais, seja o técnico de governo que se dedica a viabilizar o sistema, acima de qualquer discussão crítica.

Creemos que a prática teórica das ciências sociais significa o próprio sarcasmo de uma elite que se diverte com a sociedade que a sustenta, bem como cremos que o distanciamento para com o cotidiano da vida apenas atesta, com maior vigor ainda, o comprometimento com o grupo dominante, donde retira seus privilégios.

Creemos que a metodologia usual é uma proposta muito frágil, limitada, por vezes bisonha, e que, por isso mesmo, tende a reduzir a realidade ao tamanho do método, por temor de enfrentar algo que sabe não saber dar conta. Creemos que o vezo da neutralidade é sua própria ingenuidade, para alguns, e sua própria esper-teza, para a maioria.

Creemos que muito mais sabemos do que queremos resolver os problemas sociais. As ciências sociais não estão a serviço em primeiro lugar da solução dos problemas sociais, precisamente porque não são construídas pelos desiguais.

Em tudo isto cremos.

Todavia, isto não autoriza descartar sua importância na sociedade. Em primeiro lugar, porque, se é sua tendência típica viver na sombra e na sobra do poder, isto não retira a possibilidade essencial de servir a causas da transformação social, precisamente como instrumento de formulação de contra-ideologias e como alimentação de práticas alternativas. Em segundo lugar, os limites metodológicos não significam o fim da conversa, mas seu início, para que se coloquem outras maneiras de proceder a descoberta da realidade, no quadro de suas mudanças. Desnudar a tendência conservadora do pesquisador e de sua pesquisa não quer dizer descartá-los da cena, mas reintroduzi-los com outras perspectivas. É precisamente colocar a importância da qualidade política para além da qualidade formal.

Assim, não se trata de acabar com a ciência, como se de repente ela fosse um produto maligno, mas de procurar, através do caminho inevitável da crítica

e da autocrítica, construir tipos alternativos de ciência, capazes de se comporem com as exigências teóricas, metodológicas e práticas da qualidade formal e política. Não vale somente repisar o papel do pesquisador, mas descobrir a face de sua cidadania. O papel do pesquisador não substitui o do cidadão, nem um é inferior ao outro. Dialecticamente, um é contrário ao outro e por isso parte do mesmo todo (Lakatos & Musgrave, 1979; Feyerabend, 1977; Capra, 1986; Phillips, 1973).

Talvez o problema seja causado mais pela esperança exacerbada que colocamos sobre a ciência, embora tenhamos de reconhecer que tal exacerbação não é casual, mas fomentada pelos cientistas que, antes de fazer ciência, sabem sobretudo se valorizar. Entretanto, dentro dos limites próprios, a ciência tem o que dizer. Mesmo a qualidade formal tem seu lugar próprio; não é inferior à qualidade política e ambas podem ser “desqualidades”, quando meios e fins forem perversos.

Embora não se possa aceitar que apenas a atitude científica seja crítica, ainda assim seria um erro crasso pleitear que a prática seja a solução de tudo. Tal postura – bastante comum entre intelectuais convertidos e, por isso, mais católicos que o papa – significa um primarismo. Primeiro, porque manifesta uma compreensão totalmente simplificada da realidade, como se fosse devassável pelo senso comum; segundo, porque desfaz a união dialética entre teoria e prática; terceiro, porque promove o fanatismo, já que a crítica não se usa.

Assim, o maniqueísmo purista contra a ciência pode ter conseqüências funestas, a começar pelo superdimensionamento da prática, que acaba coincidindo com vôo cego. Não há vantagem em substituir a cegueira de uma teoria calhorda pela cegueira de uma prática obtusa, até porque prática pura seria a mesma besteira da teoria pura.

Questões abertas

Limites das Metodologias Alternativas

As metodologias alternativas alimentam uma intenção importante e objetiva: partindo dos limites claros das metodologias clássicas, é mister pensar como a realidade é captada em sua integralidade e não reduzida ao tamanho do método. Entretanto, a par de seu pequeno desdobramento, não é certo que tais metodologias sejam capazes de substituir as outras. Ao contrário, alargam a perspectiva, introduzindo o desafio de apanhar convenientemente a dimensão da qualidade na realidade social. Assim, colocam uma discussão de tipo complementar, e não de tipo exclusivo.

Em primeiro lugar, todas as metodologias alternativas usam passos necessários das metodologias tradicionais, porque encaram uma realidade que também é quantitativa. Neste aspecto, métodos tradicionais podem ser eficientes. Nenhum metodólogo alternativo está dispensado de tratar dados empíricos com compe-

tência, para não cair na sarcástica incompetência de que se diz dialético, porque não sabe estatística.

Em segundo lugar, é necessário saber formalizar, no sentido da sistematização, da análise ordenada, da coleta disciplinada, a não ser que metodologia alternativa signifique qualquer coisa definida apenas pela exclusão. Se é justo não supervalorizar formas metodológicas, só poderia dispensá-las, quando for o caso, a aquele que as conhece bem, mas não aquele que as ignora.

Em terceiro lugar, não se pode dicotomizar a realidade, como se qualidade fosse algo estranho ou incompatível com quantidade; elas são, precisamente, uma unidade de contrários, quer dizer, cada termo possui lógica própria, mas, juntos, formam um todo só. Tanto se afastam quanto se complementam.

Em quarto lugar, os resultados práticos das metodologias alternativas são ainda incipientes. A bem da verdade, apenas descobrimos sua necessidade — disto temos certeza. Daí para a frente, estamos apenas no campo das hipóteses e das experiências tentativas. Esta precariedade é fartamente compreensível, porque algo tão complexo e delicado somente poderia ser construído passo a passo, com idas e vindas. Todavia, pode-se indigitar uma possível “culpa” dos entusiastas das metodologias qualitativas, sempre que, ingenuamente, dispensam cuidados formais ou se tornam afoitos nas críticas apressadas contra os métodos usuais.

Está se tornando um modismo banal a aceitação acrítica de metodologias alternativas, que, por vezes, não passam de falta de método e nada têm de alternativo, até porque sequer se saberia definir o “alternativo”. Difícilmente se poderia exagerar os males que tal postura causa, principalmente para o próprio pesquisador alternativo. É a maneira mais competente de retirar o próprio tapete, visto que se afoga na própria incompetência. Ainda necessitamos de comprovação teórica e prática, de acumulação de resultados considerados importantes, de pesquisas concretas que alcancem reconhecimento público, de instituições que as adotem sem as banalizar, e assim por diante. É mister conquistar um espaço, que não está dado, mas necessita ser construído. Para tanto, nunca é demais acentuar a importância da seriedade com que o tema deve ser tratado; o diletantismo nestas discussões é método certo para reduzir suas chances concretas de solidificação no ambiente acadêmico e técnico (Brandão, 1982, 1984; Demo, 1985 b; Thiollent, 1986).

Limites dos Saberes Alternativos

Também neste campo, a discussão é claramente de tipo complementar, e não exclusivo. A sabedoria não substitui a ciência. Embora fosse possível imaginar que a sabedoria pudesse um dia compor o quadro integral de nosso conhecimento e de nossa prática na realidade social, pelo menos em tese, ainda assim incluiria a ciência. Não é o caso de descartar, mas de, reconhecendo os limites, complementar.

Parece claro que o cotidiano da vida não aparece de modo adequado nas ciências sociais. Estas andam todo o dia de fraque; nada fazem sem lógica, reflexão e sistematização; usam linguagem solene; andam tesas, porque perfiladas diante de um cenário que lhes parece a única coisa relevante da história. Para compreender a realidade, artificializam o contexto, como se fosse mister paralisar a dinâmica da vida, para poder analisar e entender.

Nisto as ciências sociais são simplesmente tacanhas. São mesquinhas, porque confundem o relevante com o excepcional; são ingênuas, porque deixam de lado a vida como tal, enquanto imaginam tratar de coisas sofisticadas, que, de tão especiais, não chegam a acontecer; arrumam uma empáfia, que só pode servir de gozação popular; armam um circo de falatrões, cujas palhaçadas não arrancam nenhuma gargalhada da sociedade, a não ser o riso irônico lançado contra quem “não se manca”; batem palmas para si mesmas, porque são, a rigor, um monólogo: só elas se entendem, se tanto, já que não são feitas para serem comunicadas e para comunicarem. Compreender a realidade social coincide com sua formulação tão teórica, metodológica e lógica que se torna ininteligível.

Apesar de tudo isto e ainda de outras quimeras e infantilidades, as ciências sociais podem construir caminhos importantes de teoria e prática das transformações sociais. Certamente, o revolucionário útil e conveniente é uma pessoa de bom senso, um sábio, mas não um cientista. Entretanto, o sábio nada perde se souber utilizar a ciência, pois o bom senso não é necessariamente alternativo — por vezes é a única saída que se tem à mão, medíocre e óbvia. Com a ajuda da ciência poderia encontrar expedientes mais criativos.

No limite, não se pode transformar o possível apreço por saberes alternativos em elogio da ignorância, porque muitos sábios são analfabetos, como o índio velho que discursa maravilhosamente sobre sua identidade com a terra. De fato, este índio velho pode transmitir uma visão tão integral e íntegra da realidade histórica que vive, que, ao seu lado, qualquer cientista social parece pigmeu e aprendiz. Na sua visão palpita a emoção do processo vivido, a fala que não discrepa em nada do que faz, a postura que transpira honestidade transparente. Aos olhos da ciência, emergem tópicos equivocados, causas que não são, efeitos que não são, ilações pelo avesso, deduções ilógicas, mas ninguém deixa de vislumbrar que lateja uma profunda lógica, porque nada é mais lógico do que viver a coerência transparente entre teoria e prática. Ele é um filósofo, no sentido exato: amigo da sabedoria; sabe sobretudo que nem de longe sabe tudo; sabe que a prática é seu manancial próprio; sabe que somente precisa de explicação o que não se viveu bem. Não se destaca, participa. Não usa linguagem estranha, porque ele mesmo, como ser humano, se define como comunicação. Não tem segundas intenções, não encobre pensamentos que outros não podem partilhar, não tripudia sobre a ignorância alheia. Quando fala da terra, sua fala tem gosto de terra; quando filosofa sobre o sentido da vida, sua filosofia é o próprio sentido da vida.

Apesar de todo o idílio que possamos arquitetar em torno de tais figuras, não seria o caso de defender que a sabedoria que as inspira se basta a si mesma.

Faz parte de sua sabedoria tratar doenças com métodos curandeiros, mas, diante de uma infecção grave, necessita-se do antibiótico, que é a ciência que produz. A identidade cultural, que a sabedoria sabe tão bem preservar, mesmo porque é a própria expressão dela, e vice-versa, não pode tornar-se em projeto de atraso histórico, em postura obscurantista, em proposta subdesenvolvimentista. Também o índio velho tem direito ao desenvolvimento, que a ciência pode tanto subverter como viabilizar.

Estamos convictos de que componentes fundamentais da vida social seriam melhor tratados por saberes alternativos, a começar pela questão da felicidade, que não encontra guarida nas transas acadêmicas. Há muito que aprender aí. É preciso destruir o pedestal ilusório que as ciências sociais erigiram, porque de lá quase não se vê nada.

Ainda assim, são um tipo de saber importante, com lugar próprio. É uma conquista da humanidade. Seu abuso não tolhe o uso.

O Horizonte da Dialética

A dialética é sobretudo um “saco de pancadas”, para não dizer um prostíbulo generalizado.

Tudo vai por conta da dialética, sobretudo a dificuldade de uso correto da lógica e da estatística. Quando não se sabe onde algo começa ou acaba, tem-se a impressão de estar diante da dialética. Tudo o que é mais ou menos caótico, difícil de entender e sistematizar, tem sabor dialético. Quando nos contradizemos em nosso discurso, porque não dominamos o tema, ou porque não conseguimos uma argumentação coerente e consistente, apelamos para a dialética, entendida como aquele lugar onde se pode dizer o que bem se quer.

Primeiro, se defendemos que a dialética é a metodologia própria das ciências sociais, dentro da discussão sobre a diferença suficiente, não negamos, em momento algum, que seja lógica e que inclua o tratamento quantitativo naquilo que a realidade é quantitativa. A dialética não inventa uma briga estéril contra o computador; apenas acredita que a realidade que aí entra não é toda a realidade, embora uma parte possa perfeitamente entrar. Neste sentido, a estatística não é uma negação da dialética, ao contrário, é um método que se compõe necessariamente com ela, desde que a realidade não se reduza ao tratamento estatístico.

Segundo, a dialética pode ser entendida como o espaço específico das metodologias alternativas, desde que não se conceba uma única dialética (por exemplo, marxista, ou antimarxista), ou que somente o alternativo possa ser dialético. A dialética deve ser tão dialética que não se conceba ponto final. A idéia do alternativo sempre contém a pretensão de espaço ilimitado de liberdade criativa. Talvez se possa crer que a dialética é o espaço metodológico mais ilimitado que temos, mas seria antidialético forjar a quimera de que somente somos criativos na dialética. Negar a dialética é especificamente dialético.

Terceiro, é bom lembrar que a dialética é uma metodologia de estilo ocidental nomotético: acredita que a realidade é no fundo ordenada; o movimento, a dinâmica não se dão ao léu, mas dentro de invariâncias, que permitem até mesmo prever a história. Um dos maiores dialéticos, Marx, acreditava ser a história uma ciência exata. Neste sentido, é conveniente colocar a dialética como uma simples alternativa, entre outras. Muitas vezes, o que entendemos por dialética não é mais que o reconhecimento dos limites das outras metodologias, mas ainda longe de se constituir um caminho próprio, suficientemente palmilhado e consolidado; é o desespero da busca ainda de mãos vazias; é o aceno de uma praia que tem de existir, mas que não sabemos onde está.

Isto tem permitido as mais estapafúrdias interpretações da dialética, desde a hegeliana, que se consome no absoluto e se externaliza no relativo casualmente, até a não-antagônica, variante vagabunda do funcionalismo, em pleno socialismo real. Dialética mais se abusa do que se usa. As outras metodologias estão muito mais à frente, mais comprovadas; podem produzir pouco, mas podem produzir bem o pouco que produzem.

Nisto a dialética é solidária com as metodologias alternativas, porque se confunde com elas que são uma promessa, alimentada pela certeza de que o outro lado existe. Já é muito; já é razão suficiente, mas ainda é preciso atravessar (Habermas, 1982; Dal Pra, 1971; Konder, 1982; Demo, 1987a).

Sonhando a Transformação Social

A promessa mais fátua das ciências sociais é a da transformação social. Aí se comprova também sua baixa cientificidade, não só porque persistentemente fazem o contrário, mas também porque são incapazes de garantir tal efeito. A promessa se torna uma farsa.

Primeiro, as ciências sociais, por mais que neguem na teoria, encarnam a exacerbação das condições subjetivas de mudança. Embora seja uma conquista importante colocar que as condições objetivas não esgotam o horizonte da história e que há lugar para o homem na construção de seu destino, elas guardam a ilusão de que o cientista social é figura de proa, que, supostamente, entende a realidade histórica mais que ninguém. Ledo engano. Conhecer ainda não é mudar. Mais: o que mais se conhece é como não mudar.

Segundo, as ciências sociais reproduzem sob a capa do científico uma autodefesa frágil do intelectual. Dificilmente se curvam diante da crítica de que conhecem pouco, porque seus métodos são precários e porque se tende a reduzir o explicável àquilo que cabe no método. O que transborda, joga-se ao mar – e joga-se geralmente o mais importante. Dificilmente se curvam ao reconhecimento de sua vocação ideológica, insistindo na neutralidade para disfarçar. E aparecem, de repente, na cena, sem qualquer convite, como revolucionários, porque alguns, somente alguns, de fato o são.

Terceiro, superestimam as possibilidades de transformação, porque as confundem com seu discurso. Na verdade, sabem muito pouco de transformação social. Sequer têm idéia das consequências de uma real transformação social, sobretudo dos privilégios que perderiam. Fabricam da realidade social a noção de uma sala de aula: lá, fora da realidade, no mundo da lua, armam-se os discursos mais veementes, as propostas mais radicais, as exortações mais comovedoras, precisamente porque nada têm a ver com a prática. Não há o perigo concreto de serem práticas, pois, se houvesse, não se fariam, é claro.

O mesmo acontece com o mundo da teoria. Desenham-na coerente, inconspicua, burilada e lisa como uma ode ao sucesso. Esquecem apenas que é uma construção mental, onde não mora ninguém. É tanto mais redonda quanto menos tem de realidade, já que não há realidade redonda. O banho de lógica, que transmite a rigidez das coisas inconcussas, é como a fantasia de carnaval: derrete com a chuva e acaba na quarta-feira. A realidade se ri disso. Foge entre os dedos. Escorre pelas gretas.

As teorias, neste sentido, são mais propriamente peças de museu: a estática petrificada de uma dinâmica que passou. É pensar que somos sobretudo especialistas na teoria! O que menos sabemos é como transformar, o que é transformar, o que implica transformar, como se compõem condições objetivas com as subjetivas. A realidade histórica continua acontecendo ao arpejo das ciências sociais. As mudanças que tão facilmente prometemos são o fruto de nossa proverbial irresponsabilidade, ou da nossa inconsciência, ou da nossa esperteza (Lowy, 1978; Bottomore, 1970; Barry, 1970; Demo, 1982b).

Vicissitudes da busca

Exageros Toleráveis

É um fenômeno muito compreensível na sociedade: passa-se rapidamente da extrema frustração à supervalorização. Ou, no dito popular: os extremos se tocam.

É comum encontrarmos pesquisadores e professores entusiasmados com metodologias alternativas, que já não vêem na vida outra coisa relevante que não seja pesquisa participante, avaliação qualitativa, hermenêutica, fenomenologia, dialética. Tudo isto significa atualização, consciência crítica e adesão a práticas, que sempre se imaginam transformadoras. Para muitos, representa a oportunidade de se sentirem úteis, após anos de busca frustrada, no contexto de teorias que, por vezes, sequer conseguiam entender bem. Para outros, seria precisamente aquilo que compensa os títulos que não têm, já que, para realizar práticas interessantes, títulos não precisam significar nada. O professor simples também pode brilhar.

Mas também pode ser a ilusão de uma turma animada, que, saindo de uma indigestão teórica, entra na indigestão prática — do purismo ao populismo; do

rigor do método à devassidão irresponsável. No fundo, deve-se perguntar por que em ciências sociais emergem tais veleidades e volubilidades. Entre gente aparentemente tão séria, que pensa dentro da lógica estrita e se intitula detentora de formação superior, como seria possível entregar-se a modismos tão frequentes? . . .

Este fenômeno mostra, por outra faceta, que as ciências sociais são um fenômeno social como qualquer outro em seu processo de construção. O cientista social não é um animal especial, como se apregoa na esquina da vida, mas um ente social, socializado dentro dos trâmites do seu grupo e composto no quadro geral da sociedade. Nós também precisamos de heróis e inimigos, de ritos e mitos, de palco e platéia, de pão e circo. Não somos tão especiais, como gostaríamos de ser. Não somos superiores em nada, do ponto de vista da realização humana na sociedade.

Colocando as coisas neste plano, é compreensível que os cientistas sociais se dividam em igreja, em correntes, em seitas, que não estabelecem entre si um diálogo científico de alto nível, mas formidável detração. O componente político da sustentação do grupo é muito mais forte que o ideal científico. Na luta pela obtenção de recursos vale tudo, sobretudo a deturpação dos fatos, desde que seja o caminho possível de chegar a eles. É a confraria mais azeda que se conhece, cientificamente.

Estas considerações, no entanto, são válidas também para o outro lado, ou seja, para os que resolvem dedicar-se a metodologias alternativas. Eles facilmente se engalfinham de tal modo na coisa que já não conseguem ver nada além disso. Alguns passam a identificar-se de tal forma com a comunidade — numa atitude por vezes deveras sacerdotal — que seu parâmetro de vida passa a ser a dimensão comunitária. Como consequência, largam a ciência, a academia, a preocupação teórica. Podem chegar ao extremo de aceitar piamente que a comunidade, desde que consciente e organizada, é capaz de resolver todos os seus problemas. Esquecem, de repente, que a comunidade é um microuniverso, dependente, em muitos aspectos, de fatores que não domina nem pode dominar.

Entre estes excessos compreensíveis está igualmente a tendência fátua de fantasiar-se de comunitário, descaracterizando sua posição de intelectual ou de técnico. Pode achar que deve comer do lixo, andar sujo e desaprender português, na expectativa de que isto o torna mais revolucionário. Ora, identificar-se ideologicamente com a comunidade não tem nada a ver, necessariamente, com tais imitações baratas, até porque a comunidade espera sua colaboração como intelectual ou técnico, não como comunitário.

Parcos Resultados

Metodologias alternativas ainda representam resultados magros. Em parte por diletantismo, em parte por afobação, mas sobretudo pelas dificuldades inerentes ao processo, estamos longe de uma consolidação razoável. Avançamos, certamente, na localização do problema e na crítica às metodologias tradicionais.

Por exemplo, avaliações qualitativas são fundamentais, porque ignoramos o lado da qualidade política dos fenômenos sociais. Até aí a clareza vai se avolumando. O horizonte parece delineado com alguma precisão, mas como ocupá-lo acertadamente é uma questão aberta cujo tratamento estamos na verdade apenas começando. Estamos, em termos realistas, tateando, embora este tatear seja muito mais que vôo cego, pois há quadros teóricos e práticos de referência. Para delinear um exemplo, poderíamos aduzir a premência que sentimos hoje de fazer avaliações qualitativas da universidade para além da aferição da qualidade formal — e mesmo esta coloca-se ainda de modo exploratório. Sabemos muito pouco sobre o tipo de cidadania que se planta na universidade, a nível dos professores e, sobretudo, a nível dos alunos; que tipo de “formação” se constrói para além da “informação”. Ambas são essenciais, embora a segunda seja instrumental e a primeira finalística.

Mesmo que reduzíssemos a universidade a uma fábrica de recursos humanos, não teríamos clareza sobre tal “produção”, já que é voz corrente que os estudantes saem dela muito despreparados. É cada vez mais difícil confiar na competência técnica de jovens médicos, jovens engenheiros, jovens administradores, etc. Mas, além desta problemática angustiante, existe o outro lado da mesma moeda: qual é a qualidade política desta instituição chamada universidade? Até que ponto os especialistas aí gerados são igualmente aceitáveis cidadãos? Pergunta-se, pois, pelo aspecto educativo, no sentido do seu desabrochar político como atores conscientes da sociedade.

Diante deste desafio, é mister reconhecer que nossos resultados são pobres. Propostas metodológicas começam a aparecer, timidamente. É sempre possível aduzir que o problema é muito mais complexo do que o enfrentado pelas metodologias clássicas. Isto parece incontestável e significa a aceitação de que é preciso investir especificamente no processo e não preocupar-se tanto com produtos, que serão incipientes.

Qualidade Política

Colocar a necessidade de tomar-se em conta a qualidade política do cientista e do técnico parece algo que poderia tomar-se, com o tempo, uma reivindicação tranqüila. Entretanto, é mister reconhecer que a discussão é verde, sem falar no suço que normalmente levanta, porquanto se instala uma discussão ideológica complexa. Ao mesmo tempo, este tipo de colocação propõe um espaço de avaliação até agora inusitado: avaliar não somente a competência técnica, mas precisamente a competência política, ou seja, a cidadania. Indaga-se acerca da legitimidade das ciências sociais, postas sob suspeita de vassalagem ao poder. Desfazem-se mitos caros, como a pretensa vocação revolucionária do cientista, no momento em que se constata a acumulação de conhecimento na rota de como não mudar, ou de como mudar, para manter. Aceita-se falar de ideologia como componente intrínseco da realidade e das ciências sociais, procurando controlá-la pelo enfrentamento aberto e assumido, nos quadros da discutibilidade.

Talvez um dia tudo isto seja uma discussão normal. Entretanto, se tomada a sério, resultaria em mudanças profundas e penosas sobre o entendimento das ciências sociais, sobre o processo de formação acadêmica, sobre as pretensões de transformação da realidade. Na situação atual, pululam as contradições e as incoerências: produzem-se especialistas teóricos; esconde-se a ideologia sob a capa da neutralidade; separa-se, sem mais, teoria e prática; bastamo-nos com informação, abandonamos a formação, e assim por diante.

Diante das exigências da qualidade política, o que seria, por exemplo, um educador bem formado? De um lado, necessita de qualidade formal, no sentido de dominar a informação, conhecendo a matéria a fundo; precisa de um tipo fundamental de competência, fundada no saber formalmente especializado. De outro, necessita da respectiva comprovação prática, da marca de educador em sentido político, da ocupação teórica e prática do espaço de sua cidadania, do compromisso aberto com um tipo de projeto social do qual é parte e protagonista, e assim por diante. Simplesmente: supõe-se que um educador saiba educar. A maioria não saberia sequer informar, que dirá formar.

O Lugar de Cada Um

Sob o sol há lugar para todos. Há lugar para o cientista clássico, que pode incluir em seu projeto de cidadania a ocupação do espaço clássico das ciências sociais, sem mistificar. Ser especialista no espaço formal das ciências sociais não agride em nada, necessariamente, a qualidade política, porquanto, ser especialista aí não quer dizer reduzir a realidade ao tamanho dos métodos tradicionais; análise empírica não precisa ser empirista. E há lugar também para o cientista interessado em metodologias alternativas, sem mistificar. É um excesso exigir que todo cientista seja revolucionário; isto é moralismo barato. A única forma válida de pesquisar não será a pesquisa participante. Será apenas um gênero.

O problema é outro, em termos metodológicos. Não se pode aceitar a desvinculação entre teoria e prática, ou seja, montar um discurso revolucionário para uma prática conservadora e vice-versa. A ideologia é um direito da cidadania de cada um. Assim, é um direito alguém ser conservador e poder ser honesto em sua postura, se for coerente. No limite, ou seja, quando se tocam os valores essenciais da vida humana e da dignidade histórica, não existe o direito de eliminar o outro. Ideologias que defendem racismos, guerras, extermínio de culturas, etc., não são aceitáveis em si, porque destroem a possibilidade da comunicação dialética e a possibilidade da vida em sociedade.

Entretanto, a diferença de postura, desde que coerente, é pressuposto fundamental da vida social criativa e rica, estabelecendo as condições básicas do diálogo, entendido este como fala contrária, ou seja, como comunicação entre seres que têm algo a dizer, porque são diferentes, discordam e até concordam. Dentro deste âmbito, pode-se defender o direito à ideologia, desde que se mantenha discutível.

Assim posta a questão, há lugar para o conservador — não só porque de facto predominam os conservadores na sociedade, do ponto de vista do grupo dominante e privilegiado, mas igualmente porque se pode ser coerentemente conservador — assim como há lugar para o revolucionário, desde que ele seja coerente. Imaginar que, numa sociedade, todos pensem, digam e queiram a mesma coisa é um projeto fascista. Pluralismo ideológico é uma das fontes mais criativas para as ciências sociais, pois, no fundo, elas só avançam neste contexto.

Concluindo, metodologias alternativas são fundamentais. São um direito para quem as queira tratar, desde que coerentemente, mas não são tudo. Não substituem a ciência clássica, mas a complementam, mais propriamente. Não são panacéia; não podem tomar-se a próxima mistificação (Smart, 1978; Deus, 1974; Dixon, 1976; Ben-David, 1974; Demo, 1987b).

Referências bibliográficas

- BARRY, B. *Los sociólogos, los economistas y la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- BECK, U. *Risikogesellschaft; auf dem weg in eine andere moderne*. Frankfurt, Suhrkamp, 1986.
- BEN-DAVID, J. *O papel do cientista na sociedade*. São Paulo, Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)
- BORDENAVE, J. D. *O que é participação*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BOTTOMORE, T. B. *Críticos da sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- . *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- . *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação; a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo, Cultrix, 1986.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- COSTA, C. T. *O que é anarquismo*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- DALLARI, D. A. *O que é participação política*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DAL PRA, M. *La dialéctica en Marx*. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- DEMO, P. *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo, Almed, 1985a.
- . *Concepção dialética de avaliação*. São Paulo, Cortez, 1987a.
- . *Dimensão cultural da política social*. Recife, Massangana, 1982a.
- . *Intelectuais e vivaldinos; da crítica acrítica*. São Paulo, Almed, 1982b.
- . *Investigación participativa; mito y realidad*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985b.
- . *Participação é conquista; noções de política social participativa*. Fortaleza, Ed. UFC, 1986a.
- . *Pesquisa educacional na América Latina e no Caribe; tentativa de síntese e de discussão crítica*. Brasília, IPEA/IPLAN, 1987b. 122p. mimeo.
- . *Pobreza política; discussão em torno da conquista e da organização da cidadania*. Brasília, INEP, 1986b. mimeo.
- DESCO. *Promoción campesina, regionalización y movimientos sociales*. Lima, 1985.
- DEUS, J. D. de., org. *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- DIXON, B. *Para que serve a ciência? São Paulo, EDUSP, 1976*.
- FÉYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

-
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Associações populares e agências governamentais: as relações do Estado com a economia dos pequenos. Belo Horizonte, 1986. 2v. mimeo.
- GRZYBOWSKY, C. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Petrópolis, Vozes, 1987.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- _____. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- KONDER, L. O que é dialética. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A., orgs. A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo, Cultrix, 1979.
- LIMA, S. A. B. Participação social no cotidiano. São Paulo, Cortez, 1983.
- LOWY, M. Para uma sociologia de los intelectuales revolucionarios. México, Siglo 21, 1978.
- MACHADO, E. P., coord. Poder e participação política no campo. Salvador, CERIFA/CAR/CEDAP/CENTRU, 1987.
- MARX, K. La guerra civil en Francia. In: _____ & ENGELS, F. Obras escogidas. Madrid, Ayuso, 1975.
- ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- PHILLIPS, D. L. Abandoning method; sociological studies methodology. San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
- REYMÃO, M. E. G. et alii. Organização popular e mudança. São Paulo, Loyola, 1986.
- SMART, B. Sociologia, fenomenologia e análise marxista; uma discussão crítica da teoria e da prática de uma ciência da sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- TAVARES, C. A. P. O que são comunidades alternativas. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 1986.

Recebido em 27 de agosto de 1987

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

This article intends to look for a balance between frequent extremisms present in qualitative evaluation proposals, herein described as populism, by one side, and purism, by the other. As far as populisms are concerned, there is a tendency to overmeasure the capacity of the community to face poverty, an urgency to accept the popular by the popular, but, above all, the activistic disbandment. In relation to purisms, an excess in methodological and scientific requirements, as well as in participative procedures, fail to acknowledge preliminary stages of our democracy. Finally, this article discusses limits of alternative methodologies, as well as alternative knowledges, taking into consideration the progress, although incipient, attained in this scientific horizon. The basic idea guiding this study is allowing an open and creative debate, so as to overcome populisms and to adjust purisms, so that qualitative evaluations can constitute valid proposals, in the sense of the best science and the best participation.

Cet article veut chercher l'équilibre entre les extrêmes fréquents dans les projets d'évaluation qualitative, y décrits d'un côté comme populisme et d'autre côté comme purisme. Au sujet de populismes, éclate la tendance d'exagérer la capacité de réaction de la communauté devant la pauvreté, la hâte pour accepter le populaire par le populaire, mais surtout la débandade activiste. Sur le point de vue de purismes, les excès dans les exigences méthodologiques et scientifiques, aussi comme dans les marches participatives ne reconnaissent pas les stages préliminaires de notre démocratie. A la fin, on discute les limites des méthodologies alternatives, bien comme des savoirs alternatifs, considérant les avances dans cet horizon scientifique. L'idée de base qui oriente cette étude est celle de permettre le débat ouvert et créatif, capable de surmonter les populismes et de rendre adéquats les purismes, dans l'expectative selon laquelle les évaluations viennent à constituer de projets valables, au sens d'une science et d'une participation meilleure.

Ese artículo intenta buscar el equilibrio entre los extremismos frecuentes en propuestas de evaluación cualitativa, aquí descritos como populismo, de un lado, y purismo al otro lado. Cuanto a los populismos, sobresalen la tendencia de superdimensionar la capacidad comunitaria de atacar de frente la pobreza, la prisa en aceptar el popular por el popular pero, sobretodo, la desbandada activista. Cuanto a los purismos, excesos en las exigencias metodológicas y científicas, bien como en los trámites participativos, dejar de reconocer hitos preliminares de nuestra democracia. Por fin, discute límites de las metodologías alternativas, así como de los saberes alternativos, llevando en cuenta los avances, aún incipientes, en este horizonte científico. La idea básica que norteja ese estudio es permitir debate abierto creativo, con ganas de superar los populismos y adecuar los purismos, en la expectativa de que evaluaciones cualitativas vengán a se constituir en propuestas válidas, en el sentido de la mejor ciencia y de la mejor participación.

A produção de *software* para educação

Elian de Castro Machado

Universidade Federal do Ceará (UFCE)

A produção de software educacional exige duas classes de considerações essenciais: técnicas ou computacionais e pedagógicas. Dentre as considerações técnicas destacam-se (1) a seleção de equipamento, (2) o acompanhamento de manual de operação, (3) a seleção da linguagem utilizada, (4) a apresentação final do programa e (5) a sua distribuição e comercialização no País. As principais considerações pedagógicas sugeridas são: (1) definição de objetivos, (2) inserção do software em contexto teórico, (3) ajuste do conteúdo ao meio, (4) correção, revisão e tratamento do erro, (5) criação de manual de apoio e (6) validação do programa.

A produção de programas de computadores (*software*) para a educação requer dois tipos de considerações: técnicas e pedagógicas. As considerações técnicas dizem respeito à preparação, produção e acabamento do *software* para “rodar” em computador, da mesma maneira como se produz ou escreve um livro, se prepara um programa para a televisão, para o rádio ou para qualquer outro veículo de informação. As considerações pedagógicas dizem respeito à seleção dos temas a serem apresentados para ensino por intermédio de computador, ao paradigma educacional em que se insere o programa a ser produzido e ao tratamento dado à matéria para ensino ou aprendizagem. Apesar desta separação entre considerações técnicas e pedagógicas, devemos enfatizar que, na prática, elas não podem ser separadas. A produção de *software* educacional requer avaliação simultânea dos aspectos computacionais (técnicos) e dos aspectos teórico-pedagógicos. Sabemos, por exemplo, que as possibilidades do microcomputador e do *software* básico disponível impõem limites à produção de *software* educacional. Tendo isto em mente, vamos tratar inicialmente dos assuntos técnicos e, depois, analisar as considerações pedagógicas.

A produção de *software* para utilização em educação exige, em primeiro lugar, uma consideração sobre o tipo de equipamento em que vai “rodar” aquele programa. Não adianta, por exemplo, produzir *software* incompatível com os equipamentos existentes nas escolas. Ou ainda, produzir qualquer programa que “rode” somente em equipamento de alto custo ou que exija a utilização de periférico não disponível no País. Portanto, a seleção do equipamento a ser utilizado é crucial para viabilizar a disseminação do *software* e garantir uma escala de mercado que assegure sua permanência num prazo mais longo.

Em seguida, deve-se pensar na apresentação e acabamento do *software*, considerando principalmente aspectos de comunicação com o usuário (aluno e professor), de tal forma a propiciar o desenvolvimento de interface amigável e de

fácil operação entre o programa e o seu usuário. É também indispensável a elaboração de completo manual de instruções sobre a utilização do *software*, contendo detalhes que vão desde o carregamento do programa na máquina até a impressão dos produtos elaborados pelos estudantes ou professores. De nada adiantará a um professor ou aluno ter à sua frente um *software* que não possa ser utilizado por falta de informações sobre como proceder para instalá-lo e operá-lo normalmente no computador.

É preciso também planejar um tipo de *software* que possibilite ao professor realizar as modificações necessárias para utilização em sua sala de aula. A possibilidade de reajuste no programa ensinaria um nível de flexibilidade necessária para ajudar o professor a introduzir adaptações compatíveis com o nível dos alunos, com o seu modo de trabalho e com as exigências de sua matéria. A ausência no Brasil de professores com amplo conhecimento de linguagens de programação dificultaria, todavia, o processo de dotar programas de flexibilidade suficiente para reajustes em sala de aula ou laboratório.

Há, entretanto, dois problemas a considerar quando tratamos do desenvolvimento de *software* educacional que ofereça possibilidade de alterações no programa. Primeiro, é preciso que o professor conheça a linguagem de programação que foi utilizada no desenvolvimento do *software*. Linguagens como BASIC e LOGO são mais comuns entre educadores de todo o mundo. No Brasil, observa-se também uma tendência em educação que favorece a adoção dessas duas linguagens, apesar de a disseminação de computadores nas escolas não ter alcançado o estágio de desenvolvimento dos outros países.

Existem outras linguagens de programação (tipo PROLOG, LISP e PASCAL) que se prestariam melhor para a produção de *software* para a educação. É preciso, entretanto, analisarmos as possibilidades e as limitações oferecidas por uma linguagem de programação, para desenvolver o *software* educativo desejado. Quanto maiores forem as potencialidades da linguagem e quanto maiores forem as capacidades do computador usado no desenvolvimento, maior será o quadro de alternativas técnicas que o *software* venha a oferecer.

Em segundo lugar, é inaceitável que qualquer *software* educacional se apresente com erros de programação (*bugs*). Este tipo de falha porá em questão tanto a credibilidade do *software* como instrumento educativo, como a credibilidade do seu produtor que não esteve atento à falha técnica. É inadmissível que se pretenda construir programas educacionais que contenham erros de execução que tornarão impraticável sua utilização em qualquer ambiente educacional.

Finalmente, há o problema de distribuição e comercialização do *software* educativo. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo esforços no sentido de criar uma biblioteca nacional de *software* educacional que viria a atender prioritariamente as escolas públicas. Esta biblioteca se constituirá no meio mais eficiente de se colocar no mercado das escolas públicas qualquer *software* desenvolvido para a educação. Além disso, o MEC promove anualmente concurso de *software* educativo com o objetivo de despertar o interesse de

professores pela informática na educação, estimular a criação de *software* no País e estruturar a base da biblioteca nacional.

Observa-se também no Brasil rápida difusão de casas produtoras de *software* para a educação. São entidades de origem privada, com fins lucrativos, que investem no *software* educacional tendo em vista ocupar vasto mercado que se vem desenvolvendo no País para este tipo de produto, principalmente voltado para escolas particulares e instituições de treinamento técnico-profissional.

As considerações técnicas descritas acima, mesmo que atendidas inteiramente, de nada adiantarão se o *software* não contiver uma orientação predominantemente pedagógica. Antes de mais nada, é preciso definir com precisão qual o objetivo educacional do programa. A definição dos objetivos pode ser explícita ou implícita, o mais importante é que o produtor do *software* saiba exatamente para que se destina o programa dentro do quadro da educação. É essencial também saber quais as finalidades que o *software* deve atingir: por exemplo, se vai ser utilizado numa situação de treinamento industrial ou será instrumento auxiliar numa área curricular do ensino formal. Mais ainda, é necessário definir precisamente o público a que se destina o programa, de tal forma que o planejamento das tarefas, a apresentação e a execução do programa considerem o nível intelectual e o perfil do educando a que se destina.

O aspecto mais importante, entretanto, a se considerar diz respeito ao quadro teórico da educação em que se deve inserir o *software*. É preciso que, ao desenvolvê-lo, levemos em consideração o paradigma da educação vigente na situação em que será aplicado o *software*. É preciso, também, que entendamos com clareza qual o modelo de educação existente ou que se deseja para o País. O *software* deve ser desenvolvido de acordo com esse modelo. Esta precaução evitará o risco de o programa nunca vir a ser utilizado por educadores devido à falta de compatibilidade com os modelos de trabalho escolhidos pelo professor. Uma das questões mais importantes que se levanta, no caso, por exemplo, é se o *software* conduz passo a passo o aluno ao longo de uma lição ou se possibilita ao aluno aprender a lição por seus próprios meios. No primeiro caso, o programa é de natureza tutorial e está enquadrado na chamada "instrução assistida por computador", de origem "behaviorista". O *software* a ser desenvolvido de acordo com tal modelo seria de natureza aplicativa, com finalidades puramente instrutivas. No segundo caso, o *software* é uma ferramenta de ensino que possibilita ao estudante criar suas próprias alternativas de aprendizagem através do programa. Este é o caso, por exemplo, da tartaruga gráfica do LOGO.

Embora a classificação pareça simples, ela está inserida no âmago das questões mais abrangentes da educação. Questionamos, freqüentemente, se o papel do professor é ensinar ou se o objetivo da educação é criar os instrumentos necessários para o aluno descobrir (sob orientação) com seus próprios meios. A natureza conflitante de diferentes modelos educacionais limitaria a possibilidade de um *software* desenvolvido de acordo com um modelo ser usado em situação que adote outro modelo. Um programa desenvolvido no espírito do "behavio-

rismo”, por exemplo, dificilmente se ajustaria a uma situação de aprendizagem piagetiana.

Afora a definição pelo paradigma da educação, há uma série de outros problemas específicos a tratar. De início, é preciso avaliar se o conteúdo do *software* realmente se ajusta ao meio veiculador (computador). Há muitos tipos de conteúdo que não são adaptados ao tratamento por computador. Ao avaliar um determinado assunto, o produtor de *software* poderá descobrir que o livro ou a exposição tradicional são meios muito mais eficientes e eficazes para veicular aquele conteúdo. Nesse caso, é melhor não tentar desenvolver o *software*, a não ser que se encontre uma maneira realmente original de tratar o conteúdo por computador. Para fazer esta avaliação é preciso que o produtor conheça as potencialidades e as limitações do computador, as exigências do conteúdo, e tente combinar, com imaginação, aqueles assuntos que se ajustam aos recursos de informática que dispomos na atualidade.

Mais importante do que a familiaridade com o computador é o conhecimento que tem o produtor do conteúdo a ser introduzido pelo *software*. Em outras palavras, além de adaptável ao computador, é preciso que o conteúdo seja tratado e apresentado no programa de forma correta, revisado por especialistas, e sem erros. É comum se encontrar hoje nos programas existentes no mercado uma variedade de *software* com erros no conteúdo. Há programas, por exemplo, que se destinam ao ensino de português, contendo erros de gramática, de pontuação, de concordância, com péssimo estilo, ou apresentados sem acentuação gráfica. Para evitar erros, o mais interessante seria se, na produção de um *software* educacional, houvesse a combinação de especialistas em computação com especialistas na área do currículo a que se destina o *software*.

Há ainda um conjunto de outras questões pedagógicas a tratar no desenvolvimento de *software* para educação. São elas: ajuda e remediação, tratamento do erro, tempo de duração da lição e uso de humor. O tratamento adequado dos erros que o aprendiz venha a cometer durante a lição está intimamente ligado ao tipo de ajuda que a lição fornece e à qualidade da remediação a ser apresentada. É inaceitável, por exemplo, que o estudante cometa um engano, faça uma escolha, ou tome decisão equivocada e não seja imediatamente orientado pelo *software* no sentido de corrigir seu erro e prosseguir corretamente. Na maioria dos casos, talvez se faça necessário o fornecimento de instrução auxiliar (ajuda) que possibilite ao estudante seguir adiante. No caso dos tutoriais e exercícios repetitivos, deve-se ter o cuidado de não exagerar no tempo de duração da lição para evitar o cansaço e a fadiga dos estudantes. De acordo com o “behaviorismo”, doses pequenas e precisas de instrução seguidas de reforço e auxílio imediato se adaptam melhor a exercícios repetitivos/aproximativos.

O humor deve ser usado com cautela para evitar interferência no conteúdo do programa e para não constri-lo o estudante no caso de colocações grosseiras ou de mau gosto. Em resumo, a combinação de técnicas computacionais e peda-

gógicas devem dotar o *software* de ritmo de desenvolvimento, para que possa o estudante seguir sem atropelos técnicos ou pedagógicos de percurso.

Finalmente, é preciso que o *software* venha acompanhado de manuais de apoio para o professor e para o aluno. Estes manuais são pedagógicos, referentes ao conteúdo da matéria ou aprendizagem apresentado no programa, portanto diferentes do manual de operação do *software*. Não se deve esquecer também de testar o *software* em situação real ou laboratorial antes de colocá-lo no mercado. Só a validação ampla possibilitará o exame das considerações técnicas e pedagógicas aqui tratadas, de tal forma que o produtor do *software* possa detectar as falhas e realizar os reajustes apontados pela prática.

Recebido em 19 de maio de 1988

Elian de Castro Machado, Ph.D. em Informática na Educação pela Indiana University, EUA, é coordenador do Programa de Pesquisa em Informática na Educação, da Universidade Federal do Ceará.

This production of educational software demands two groups of essential considerations: computer and pedagogical techniques. Among technical considerations the (1) selection of equipment, (2) follow-up of manual operation, (3) selection of the language to be used, (4) program final presentation and (5) its distribution and commercialization throughout the country stand out. The main pedagogical considerations suggested are: (1) definition of objectives, (2) insertion of the software in a theoretical context, (3) adjustment of the content to its means, (4) correction, revisal and treatment of the error, (5) creation of a support manual and (6) validation of the program.

La production de software éducatif exige deux types de considérations essentielles: techniques et pédagogiques. Parmi les considérations techniques on remarque (1) la sélection de l'équipement, (2) l'accompagnement de manuel d'opération, (3) la sélection du langage utilisé, (4) la présentation finale du programme et (5) sa distribution et commercialisation dans le pays. Les principales considérations pédagogiques suggérées sont: (1) définition des objectifs, (2) insertion du software dans le contexte historique, (3) adaptation du contenu au moyen, (4) correction, révision et traitement de l'erreur, (5) création de manuel d'appui et (6) validation du programme.

La producción de software educacional exige dos clases de consideraciones esenciales: técnicas o computacionales y pedagógicas. Entre las con-

sideraciones técnicas se destacan (1) la selección del equipo, (2) el acompañamiento del manual de operación, (3) la selección de lenguaje utilizada, (4) la presentación final del programa y (5) su distribución y comercialización en el país. Las principales consideraciones pedagógicas son: (1) definición de objetivos, (2) inserción del software en contexto teórico, (3) ajuste del contenido al médio, (4) corrección, revisión y tratamiento del error, (5) creación de manual de apoyo y (6) validación del programa.

Mal de crescimento*

Nossa crise universitária é uma doença infantil e também um impasse moral

Florestan Fernandes **

A universidade está em crise em todo o mundo. No Brasil, nós enfrentamos a crise pelo seu lado mais superficial, o da carência de recursos materiais e humanos. Na Europa, nos Estados Unidos e nos países em transição para o socialismo, a crise assume outras polaridades. Sob o capitalismo, é patente que vivemos uma era equivalente à da crise do monopólio do saber pelo clero na Idade Média. Com o Renascimento, a crise teve efeitos e desdobramentos verdadeiramente revolucionários. No entanto, no capitalismo monopolista da era atual ocorre a perda do monopólio e ao mesmo tempo uma redução dos papéis criativos do universitário, dentro da universidade ou nas relações com a sociedade e com o mundo. **Neuro** ou **radical**, o **scholar** desapareceu. Surgiu em seu lugar o **especialista** e, o que é pior, o **profissional**. A indústria cultural de massa e as instituições comercializadas de pesquisa tomaram as posições de ponta, vendendo o saber e liquidando com o sábio de corte humanista. A **mentalidade universitária** se diluiu ou se concentrou em algumas instituições acadêmicas. A cultura deixou de ser uma fonte de prestígio e de poder, e o universitário especializado se tomou o cão de guarda da burguesia e do fortalecimento ideológico da ordem. Os que se rebelaram fizeram-no mais por frustrações e agressividade de raízes psicológicas. Houve politização da rebeldia, mas ela não se generalizou e se institucionalizou. Em consequência, o radicalismo abstrato converteu-se em um refúgio e em complexo dinamismo cultural compensatório. A automação, os computadores e os robôs atingem a universidade, ameaçando a segurança dos acadêmicos e conduzindo-os à conclusão de que eles perderam o reino encantado de sua magia. A burocracia e a tecnocracia irradiam-se como um cancro, enquanto saber, lucro e militarismo se articulam e sufocam o pensamento inventivo. O perigo, que Ortega y Gasset pensava que irromperia das massas, explodiu como parte da luta por sobrevivência de um padrão de civilização que não é defendido por suas virtudes e qualidades, mas por um sistema de interesses e de poder alheio à produção do conhecimento original e à liberação da humanidade.

Nos países em transição para o socialismo, a universidade soltou-se, mas extrinsecamente aos próprios valores centrais do socialismo proletário e da uto-

* Publicado originalmente no *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 jul. 1988.

** Sociólogo, Deputado Federal (PT-SP), professor emérito da USP e docente da PUC/SP.

pia igualitária do comunismo. Concebida como instrumento de superação do atraso cultural e de competição com as potências capitalistas hegemônicas, especialmente o seu núcleo imperial, ela deu saltos quantitativos e qualitativos. Porém ficou o avesso da universidade capitalista, invertendo os seus defeitos, que foram voltados de cabeça para baixo, mas mantidos e ampliados. Os mesmos elos utilitários atravessaram o labor universitário e o desviaram de seus fins cruciais. Não havia alternativa. A cultura converteu-se em uma frente essencial de pugna pela sobrevivência do socialismo difícil ou real. Os belos ideais dos socialistas e dos comunistas revolucionários foram lançados para a frente. Por enquanto, desmonta-se a herança do capitalismo atrasado e subdesenvolvido, do colonialismo e da burguesia compradoras; e constroem-se, com apoio nas universidades e institutos de pesquisas, as bases de um futuro diverso, no qual o partido deixará de ser a cabeça e as mãos dos proletários do poder popular, do pensamento inventivo sofrido, de uma nova civilização. Nela, a universidade poderá ser redefinida e suas funções construtivas redefinidas. Todavia, até lá o universitário não é nem **scholar** nem **profissional do saber**: será sempre um operário da cultura, trabalhando sob o jugo de valores e necessidades impostas pela aceleração do desenvolvimento econômico e da produção cultural, programados a partir de cima. Sem dúvida, ela realiza uma elevada missão, fugindo aos dilemas do radicalismo abstrato. Mas não rasga os horizontes culturais da ciência, da arte, da filosofia, da educação, da tecnologia por conta própria, segundo critérios que pudessem vincular profundamente o humanismo socialista à eclosão da civilização nova.

Diante desses paradigmas e dessas tendências, a nossa crise é moléstia de crescimento infantil e um impasse moral. Os universitários apareceram de uma hora para outra. Em um dado momento, em pequenos grupos, com uma formação mais sólida e com aquilo que Thomas Mann chamou, a respeito de José, como a capacidade de aformosear o seu destino. Quebraram-se as ligações com o passado da escola superior isolada e as servidões às elites econômicas e políticas dos antigos donos do poder. Porém, de repente a expansão aumentou depressa demais. Os pequenos números de universitários se viram substituídos por grandes números. A descolonização mental, fácil no deslanche inicial, assumiu a feição de um feito impossível. Cabeças modeladas e por vezes esterilizadas no exterior viram-se à frente de obrigações que se chocavam com os padrões universitários vigentes nos Estados Unidos e na Europa capitalista avançada. A autocrítica morreu, como um grito sufocado na garganta. De outro lado, o meio repressivo e tacanho incentiva deserções, indiferença geral diante do aproveitamento intenso e racional dos talentos e da ansiedade de fixar-se no exterior. Ao contrário do que sucedia nas décadas de 1940, 1950 e 1960, a marca do êxito não consiste em voltar-se e produzir para dentro, mas de vencer lá fora. A universidade adere à internacionalização, deslocando para o plano ideal e abstrato a confrontação crítica com a sociedade, perdendo densidade e substância, como se a história a partir de dentro fosse extemporânea e marginal. Ocorreram enormes saltos quantitativos e qualitativos, porém sem amadurecimento da consciência militante de

que o Brasil não é um comensal passivo da civilização consumida aqui dentro. A revolução cultural deixa de ser o alvo histórico e a ambição de inventar saber original, de revolver o sistema universal da ciência, da arte, da filosofia, da educação e da tecnologia se perde pelos meandros de um colonialismo camuflado, que circula na direita, no centro e na esquerda. Daí resulta uma consciência pesada, pois um país pobre só pode extrair da miséria o financiamento de uma universidade anêmica e paralítica.

O Estado, em todos os seus níveis, fomenta as profissões liberais e a privatização do ensino e se acomoda aos dinamismos da internacionalização da atividade dos universitários. Ele também quer a universidade conformista e os universitários como guardiães culturais da ordem. Isso faz parte de sua natureza autoritária e de sua orientação conservantista. Cortar os dentes dos universitários ou afiá-los numa direção errada vem a ser o mesmo. O melhor meio para alcançar esse fim consiste em simular uma avançada política de modernização cultural autônoma. Na prática, atém-se a um reles capitulacionismo frente às universidades e às fundações financiadoras estrangeiras. A dependência econômica converte-se em satelização cultural. Esmagada como instituição, ela por sua vez se deteriora, amargura os professores, os estudantes e os funcionários, e sufoca as perspectivas do pensamento inventivo original. A política dos pacotes culturais se superpõe a programas de bolsas de estudos no exterior e à desnacionalização do pensamento crítico, internacionalizado até a medula. Desprovida de recursos materiais, ela também se despe de funções essenciais e estranguela os docentes e os pesquisadores, como os estudantes e os funcionários, sob a avalanche de baixos salários, de repressão encoberta e de aviltamento dos padrões de trabalho intelectual pela carencia de meios. Os recursos economizados através dessas políticas são deslocados para o ensino universitário particular, a indústria bélica e os incentivos à indústria privada e a uma tecnologia avançada de efeitos demonstrativos.

Nesse quadro global, só há uma saída: a da rebelião intelectual do universitário. É urgente que ele transfira para dentro do país a gestação e a expansão dos dinamismos culturais do pensamento crítico independente. Há que combater a neutralidade do pensador e do investigador, mediante uma politização explícita, através dos valores fundamentais da universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que não nasçam somente da imitação, da importação de pacotes universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se de conferir autonomia e prioridade à invenção cultural nativa e à interdependência como uma relação de reciprocidade. Há que associar o estudante e o jovem à aventura intelectual que conduza o país a construir tradições próprias de pensamento criativo e orientações centrípetas à produção da cultura. Há que fazer da universidade brasileira um centro de criação e expansão do padrão de civilização vigente. Há que inventar para além dessas fronteiras. Nós pertencemos ao Novo Mundo, e esse mundo não está confinado à Europa industrial, aos Estados Unidos e ao Japão. Ele é o mundo do futuro, da sociedade sem classes e do humanismo socialista.

Vigencia de Sarmiento*

Gregorio Weinberg**

El año 1988 que amanece, y nada fácil se anuncia, será el del centenario de la muerte de Sarmiento: esta circunstancia reclama, además de los análisis parciales de su obra — siempre bienvenidos, por cierto —, una reflexión crítica sobre algunas de sus ideas vertebrales, aquellas que parecen conservarse vigentes, preguntarse el porqué y la razón de su interés perdurable.

Para discurrir acerca de Sarmiento no es preciso que nos convoquen los aniversarios, ni hablar de él como de un bronce o de una bibliografía. Mejor sería recordarlo tal un fermento o un desafío. Y esto es comprensible, porque tanto su actividad pública como su producción intelectual y su testimonio humano están enclavados en la entraña misma de los grandes interrogantes, de las esperanzas, y también, ¿por qué no? de las frustraciones nacionales. No requiere encarecimientos retóricos quien dejó su huella, perdurable y hazañosa, en la historia argentina, y se proyectó, por su influencia fecunda, sobre muchos otros pueblos de nuestra América.

Se podrán compartir o no sus ideas, sus proyectos, sus intuiciones, sus procedimientos, su apasionada vehemencia, pero jamás se lo puede subestimar. Los largos años de lucha sin cuartel, constructor y polemista, fustigador sin complacencias y sensible observador, fueron consolidando su universo doctrinario vertebrado sobre algunas intuiciones raigales que aparentan, por momentos, confundirse con sus objetivos y sus realizaciones, tal la lógica interna de su concepción de mundo, la que no excluye contradicciones insitas; estos rasgos pueden advertirse más allá de los factores circunstanciales y de su activa participación en el quehacer político de su agitada existencia.

Como punto de partida juzgamos indispensable modificar el horizonte dentro del cual tanto sus apologistas como sus detractores suelen plantearse el esquema de su pensamiento; más que aferrarnos a sus respuestas, válidas de todos modos para su momento histórico, debemos evocar las preguntas que se formuló, explicar por qué en su mayoría ellas conservan su sentido, y advertir que esta vigencia expresa tanto la genialidad de sus percepciones como la situación de crisis por la que atravesamos, la cual requiere ahora contestaciones acordes con la modificada estructura de la sociedad argentina y contemporánea.

Sin entrar en mayores detalles ni entretenernos en rastrear la multiplicidad de influencias que cabe señalar en su formación intelectual, actitud esta que, llevada a sus extremos, puede convertirse en una forma sutil de escamotear su originalidad, es innegable el dilatado espacio que Domingo Faustino Sarmiento

* Publicado originalmente en *La Nación*, Buenos Aires, 17 jan. 1988, p. 1-2. Sección 4a.

** Vice-Presidente do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas — Argentina.

ocupa en el desarrollo de nuestro país, y más en especial en el territorio de sus ideas.

Elaboró una suerte de filosofía de la historia, un esbozo de antropología cultural, que le permitió explicar (por supuesto que a su juicio), por un lado, el proceso de nuestro desenvolvimiento nacional como un contrapunto entre civilización y barbarie, arraigada la primera sobre todo en las ciudades y esparcida la segunda a través de las campañas y, por el otro, expone sus puntos de vista respecto de lo que entre nosotros ocurría para proponer, simultáneamente, alternativas para su futuro desarrollo. La habilidosa dialéctica histórica ejercida y la asombrosa galanura literaria proyectaron la propuesta enunciada en el *Facundo* como una herramienta posible para explicar los procesos del resto de la América española; más todavía, la recomendaba el hecho infrecuente de ser un instrumento conceptual forjado aquende el océano. Tal parece haber sido su eficacia comprensiva e interpretativa que el debate no está aún acallado entre quienes admiten como punto de partida este planteamiento inicial (aunque algunos lo hagan con reparos y reservas) y aquellos que lo impugnan críticamente.

Y adviértase que su interpretación, que es al mismo tiempo la justificación de sus actitudes militantes, se torna perfectamente coherente para la alternativa por él propuesta; le permite explicar y explicarse. Admitido, de partida, un país despoblado, proyecta colonizarlo con inmigrantes siguiendo el modelo norteamericano de expansión de la frontera; dada una estructura ganadera arcaica como era la que poseíamos a mediados del siglo pasado, propicia modificarla en agropecuaria precisamente con el aporte inmigratorio, y lo que él llamó atraso colonial encararlo con una propuesta educativa y cultural que a su vez facilitaría la efectiva nacionalización del país. Todo esto puesto al servicio de dos objetivos fundamentales: la consolidación política (a la cual, siempre en su opinión, poco podían contribuir los caudillos con sus tendencias aislacionistas) y el ingreso en la revolución agrícola e industrial (que posibilitaría corregir la demorada estructura productiva y, de paso, mudar los hábitos de vida y trabajo, de lo cual tampoco, según Sarmiento, podía esperarse mucho de las economías lugareñas). No es éste el momento de inquirir acerca de la eficacia o viabilidad del rumbo propuesto ni evaluar los costos sociales que acarrea (es decir, por ejemplo, el desplazamiento de la sociedad tradicional o el aceleramiento del proceso de litoralización), pero es innegable la amplitud de sus miras; baste, en tal sentido, desenrañar la profunda coherencia de su propuesta: crítica y constructiva a un tiempo. Discutirla requeriría, en la práctica, repensar toda nuestra historia, porque mal puede impugnársela aislando algunos de sus elementos. Y en este sentido reputamos perdurables sus inquisiciones, pues aunque hoy difieran las respuestas, como llevamos expresado, las preguntas son casi las mismas: ¿qué hacer paraacomparar la Argentina con las profundas transformaciones que ocurren en los países más avanzados? Y esto no sólo en el terreno de la ciencia, de la técnica, la economía, sino, y sobre todo, de la sociedad, la educación, la cultura, la política. ¿Cómo realizarlas sin perder nuestra personalidad nacional, hoy también amena-

zada, aunque por otros factores, así la fuerza de atracción ejercida por los países hegemónicos o la sociedad de consumo con su capacidad modificadora de valores, hábitos y costumbres?, ¿qué medios deben utilizarse, a qué recursos apelar para extraer a nuestro país del marasmo, de la desinversión cultural y económica, para superar lo que quizá no sea menos grave: la mengua de expectativas, de fe y de esperanzas que caracterizan toda situación de crisis profunda?, o cómo fortalecerlas, si se prefiere traducir el mismo diagnóstico en términos positivos.

Dos grandes procesos, más que acontecimientos, complejos y ricos en implicaciones, constituyen el telón de fondo de la historia mayúscula del siglo XIX; uno de ellos, la consolidación de las nacionalidades, y el otro, la revolución agrícola e industrial. Son variables que podrán servirnos para entender la especificidad de algunos sucesos y la singularidad de ciertos hechos esenciales.

La consolidación de la nacionalidad

La consolidación de la nacionalidad tuvo para nosotros, latinoamericanos, una importancia fundamental; por un lado nos separó de España, nos apartó de la metrópoli, y al mismo tiempo nos impulsó a incorporarnos al escenario internacional, donde debíamos insertarnos sin perder nuestra personalidad. Negación y afirmación simultáneas; de donde las dificultades conceptuales para entender esta situación.

Como se advierte integran dicho proceso dos momentos: uno, caracterizado por la ruptura de los vínculos seculares, tan respetables como deformantes, y otro, cuando se torna imperiosa la necesidad de lograr un nuevo equilibrio interno, difícil de obtener, es cierto, dadas las estructuras económicas y las instituciones heredadas, caracterizadas por una explotación extractiva y extensiva de la riqueza, insignificante comercio interregional, con una administración enfermizamente burocrática, manejada desde miles de leguas de distancia, y más preocupada por sacar que por invertir, cuyos hábitos y tablas de valores no recomendaban una excesiva inclinación por el trabajo, por decir lo menos. A partir de la creación del Virreinato, el centro de gravedad se desplaza hacia el Litoral, cada vez más importante y poblado; hay, pues, un nuevo equilibrio y una distinta relación de fuerzas cuando se produce la Independencia. Siguen luego, sabido es, décadas de guerras civiles; el país se desgarró y quedan rotos los frágiles lazos que unían aquellos conglomerados humanos en un país dilatado, sacudido y poco menos que vacío; predominan los intereses locales, que pretenden sobreponerse y anteponerse a los nacionales; impera por doquier la dispersión y se mantiene una estructura insular en medio de regiones francamente deshabitadas ("el desierto"). Frente al caudillismo atomizador y egoísta que evidencia esa situación de hecho, quedan en pie una gran misión y un gran desafío: estructurar un Estado liberal y democrático moderno que exprese una realidad dinámica, con voluntad de futuro, y no la prepotencia de los restauradores de vocación colonialista. Es decir, constituía requisito forzoso renunciar al aislamiento pretérito y rechazar

la idealización del pasado como panacea para todos los males. O, expresado con otros términos, requeríase una propuesta generosa para contraponerla a la cordedad de la de los caudillos y a los intereses de los saladeristas porteños. Sueño de un país grande, organizado, contra quienes pretendían achicarlo, retacearlo, encogerlo. Hoy aquel problema que la generación sarmientina se había propuesto en los términos argüidos se ha deslizado hacia las contradicciones que aparecen entre el Estado y la sociedad, en medio de una puja entre los diversos sectores y regiones por la distribución del ingreso, la precariedad de algunas instituciones y propuestas, el reto de la integración regional, nuestra inserción en el mundo. En suma, el desafío sigue consistiendo en repensar, políticamente, el país, sin perder nunca de vista, y mucho menos ahora, sus dimensiones interiores e internacionales.

La revolución agrícola e industrial

El otro elemento al cual aludimos ya, y que, desde luego, en modo alguno puede ser desvinculado del que harto someramente acabamos de enunciar, implicaba también la negación de la economía colonial, con todas sus absurdas deformaciones; postulaba incorporarnos al mercado mundial, asumiendo los riesgos de otras distorsiones provocadas esta vez por la nueva redistribución planetaria del trabajo. Asumir esta alternativa significaba formular un programa, buscar un camino, obtener un consenso que, además de la emancipación política ya formalmente alcanzada, posibilitase un crecimiento hacia adentro, que mal podía ser la perpetuación del encierro, de la autarquía o del aislamiento. Mantener y aun ensanchar la tradicional estructura económica era consentir una conocida forma de dependencia, pero en modo alguno podía significar un mejoramiento de las condiciones de vida del interior. El estímulo o mantenimiento de las viejas artesanías tampoco entrañaba un programa apropiado; en la época de la manufactura y de la industria incipiente no podían constituir el germen fecundo del desarrollo, de la capitalización; antes bien, significaban una rémora, un obstáculo para el cambio. La Argentina necesitaba poblarse, diversificar su producción, actualizar sus instituciones y legislación, incorporar, debidamente asimiladas, nuevas técnicas y procedimientos, y todo ello para fortalecer efectivamente el país. La otra alternativa era sancionar el atraso y comprometer como fatalidad la disolución política.

Todo esto que llevamos dicho parece bastante fácil de entender hoy; pero convengamos que no lo era tanto a mediados del siglo pasado, pues aquellos hombres casi siempre carecían de los instrumentos conceptuales indispensables para aprehender una realidad compleja, inasible, multiforme, que no debía aceptarse como una fatalidad sino como punto de partida de una construcción. Estamos convencidos de que del análisis de las opciones sostenidas por Sarmiento surge que eran adecuadas al momento y a los recursos disponibles. Veamos ahora cuáles eran dichas respuestas o propuestas.

Sobre educación

Frente a un país vacío, poblarlo; es decir, urgía una política inmigratoria, atrayendo hombres con quienes colonizar, esto es, capaces de generar riqueza inédita y así fortalecer una sociedad más compleja. Y nacionalizar al inmigrante arraigado, capacitar al productor en las nuevas técnicas derivadas de la revolución agrícola e industrial, requería una política educativa.

Desde nuestro estudio preliminar a *Educación Popular* (1949) hasta las páginas que encabezan una reciente reedición de *Educación Común* (1987), hemos sostenido en muchas oportunidades que el programa sarmientino estaba asentado sobre estos tres factores capitales: *inmigración, colonización y educación*. Que el mismo no se haya logrado satisfactoriamente o se haya diferido es distinto problema, no imputable por cierto al sanjuanino ilustre; los obstáculos deben rastrearse por otro rumbo, no en la coherencia interna de su ideario, que, dicho sea de paso, se inspiraba en el desarrollo norteamericano, cuya prodigiosa capacidad de expansión lo había deslumbrado.

Ahora bien, para el autor de *Argirópolis* la educación debía desempeñar un papel político, económico y social fundamental. Y antes de proseguir recordemos siquiera que él fue, a mediados de la centuria pasada, un precursor de la idea de que la educación, más que un gasto, constituía una inversión. Y en otro plano, que la educación posee una importancia social y política, una función democratizadora, recurso gracias al cual el hombre se capacita para desempeñarse convenientemente en la vida de la comunidad, para intervenir en la elección de sus autoridades locales y para participar — con idoneidad y con responsabilidad — en la vida nacional.

Dificultada la inmigración, trabada la colonización, la tercera variable, la educativa, no pudo desempeñar el papel fundamental que tenía asignado. De todos modos, se puede aseverar que la política educativa de filiación sarmientina jugó un papel decisivo en la integración del país, en la nacionalización de millones de hombres que habían visto dificultado su acceso a la propiedad de la tierra o entorpecido su derecho a la ciudadanía y, por consiguiente, al sufragio.

Uno de los elementos claves para el cambio, no el único por cierto, insítmicos, tal cual lo entendía Sarmiento, era la educación, capaz de contribuir al “progreso”, como a la sazón se decía, y que por entonces en nivel primario permitiría la formación de hombres que pudiesen desenvolverse como productores y, simultáneamente, ser partícipes conscientes de ese cambio, al convertirse en ciudadanos. Esta sola idea aclara la función trascendente por él atribuida a la educación, tomado el concepto en un sentido muy amplio. La difusión de las primeras letras posibilitaría el acceso a la lectura y por ende al conocimiento de las “cartillas” a través de las cuales se difundían las conquistas, asombrosas para la época, de la mentada revolución agrícola e industrial, que conmovía a los Estados Unidos y a Europa occidental.

Recapitulando, reconozcamos que, a pesar de todos los esfuerzos, el factor educativo no desempeñó en el proceso de realización de ese proyecto el carácter de una variable *cambiadora*, sino que se redujo a ser una variable *modernizadora*.

¿En qué sentido, pues, podemos decir que aquel mensaje continúa vigente? Juzgamos que la respuesta es positiva, porque, como se ha manifestado, constituye la condición mínima para incorporar, “de manera socialmente masiva, el progreso técnico en que se funda la expansión de nuestras sociedades. Desde otro ángulo, es el fundamento insustituible en que se apoya y legitima la vigencia de los derechos humanos y de la participación política. Es, entre otras cosas, un requisito básico para la existencia real, y no aparente, de los regímenes democráticos de gobierno”. Ahora bien, la cantidad, calidad y distribución de los conocimientos, que engloban, claro está, un compartido coherente sistema de valores, constituyen una cuestión históricamente condicionada, es decir, deben ser repensadas en cada época y estar al servicio de un objetivo consensualmente admitido.

Sobre ciencia

No puede ser propósito nuestro abordar los muchos aspectos del ideario sarmientino, cuya vigencia nos parece manifiesta; limitémonos, pues, a unos pocos de entre los muchos significativos que podrían considerarse. Así, Sarmiento y la ciencia, o dicho con términos más actuales, Sarmiento y el desarrollo científico y tecnológico del país. En este sentido, su interés y comprensión son profundos, tal como se infiere de numerosos testimonios citables y de los estudios sobre el tema realizados, entre otros, por Alberto Palcos y Marcelo Montserrat.

Para empezar, una referencia azaz singular. En *Recuerdos de Provincia*, cuando evoca sus lecturas de adolescente, escribe: “El segundo libro fue la *Vida de Franklin* y libro alguno me ha hecho más bien que éste. La vida de Franklin fue para mí lo que las vidas de Plutarco para él, para Rousseau, Enrique IV, Mme. Roland y tantos otros. Yo me sentía Franklin, ¿y por qué no? Era yo pobrísimo como él, estudioso, como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas, podía un día llegar a formarme como él, ser doctor *ad honorem* como él, y hacerme un lugar en las letras y en la política americanas”. Y añade enseñuida: “. . . joven que sin otro apoyo que su razón, pobre y destituido, trabaja con sus manos para vivir, estudia bajo su propia dirección, se da cuenta de sus acciones para ser más perfecto, ilustra su nombre, sirve a su patria ayudándola a desligarse de sus opresores, y un día presenta a la humanidad entera un instrumento sencillo para someter los rayos del cielo. . . este hombre debe estar en los altares de la humanidad”. (Recordemos aquí, siquiera de paso, que este libro de Franklin es, a juicio de Juan Marichal, “quizás la autobiografía más representativa del racionalismo humanista del siglo XVIII”).

Esta transcripción caracteriza, cierto es, su perfil psicológico; pero también nos brinda indicaciones sobre cuáles eran sus paradigmas, sus juveniles inquietudes, el amplio marco de su horizonte mental. Que estas convicciones habían

arraigado muy profundamente en su alma lo corroboran, entre otros indicadores, su política científica desarrollada desde la presidencia de la República, cuando contrata una importante pléyade de sabios extranjeros, entre los cuales cabe recordar dos nombres mayores: Benjamín Gould y Germán Burmeister, el primero para desempeñarse como director del Observatorio Astronómico de Córdoba y a cuyo cargo estuvo la preparación y publicación del primer atlas celeste del hemisferio Sur, un verdadero catálogo que registra decenas de miles de estrellas australes; y el sabio germano, de tan dilatada actividad en nuestro medio que no requiere mayores encarecimientos. Pero Sarmiento tampoco se limitó a estimular iniciativas tan trascendentes como la fundación de la Academia de Ciencias de Córdoba o se preocupó por la contratación de naturalistas, sino que también hizo editar cartillas de divulgación de los nuevos conocimientos en Francia y Estados Unidos. Más todavía, en un infrecuente intento por recuperar el significado de nuestra desatendida tradición científica pública, en 1885, su *Vida y escritos del coronel Francisco J. Muniz*.

Recientemente, Mario Alborno llamó la atención sobre dos notables artículos de Sarmiento: "Robinson es una Nación" (19 de enero de 1886) y "Aptitudes industriales" (7 de noviembre de 1885), cuya atenta lectura revela, una vez más, su aguda perspicacia y sobre todo su capacidad de anticiparse en materia de temas que apenas ahora comienzan a considerarse en nuestro medio.

Pero si lo que llevamos dicho fuese insuficiente — papel de la ciencia en su formación juvenil, en su concepción de la gran política científica, cuando le cupo regir los destinos del país — agreguemos, sin afán exhaustivo alguno, otro episodio, bien conocido e indicador persuasivo de las inquietudes de un joven setentón. Nos referimos a la conferencia que pronunció sobre Darwin en Buenos Aires, al poco tiempo de fallecido éste. Es una exposición vigorosa, sabia, ordenadora de los conocimientos a la sazón propagados, difusamente, en todos los medios cultos acerca de dicha "novedad". Releídas hoy aquellas páginas nos parecen admirables su actualización y su espíritu lozano, la autenticidad de sus búsquedas, su capacidad de entresacar de una teoría científica las consecuencias inmediatas y mediatas que de ella parecían desprenderse. La vigencia de esa actitud, como de tantas otras que muy fácilmente podrían traerse a colación, consiente inferir un gesto, desafiante si se quiere, como si dijese: "¿Quién le teme a las teorías científicas?" Evidentemente no les temía; antes bien, las estudiaba y trataba de intuir no sólo sus posibles aplicaciones prácticas sino, y por sobre todo, los elementos formativos que encierran para una cultura auténticamente permeable a las inquietudes más contemporáneas.

Sobre industria

Veamos ahora, siquiera presurosamente, cuál era su actitud con respecto a la industria usuaria de dicha ciencia aplicada o práctica que él tanto admiraba, sin por ello desdeñar las teóricas y abstractas. Por lo que llevamos referido acerca

de su preocupación por las ciencias básicas, puede advertirse cuán infundados son todos los reparos que suelen hacersele, alegando, con razón exigua, que era un hombre limitadamente pragmático. Si falta hiciere corroborar este aserto recordemos el discurso pronunciado por Sarmiento presidente, en 1871, en oportunidad de inaugurar el citado Observatorio Astronómico, y donde expone, según José Babini, "su pensamiento sobre el papel de las ciencias naturales en la vida de la nación y sobre el necesario estímulo oficial". Pero su preocupación sobre la materia trasciende su proyección económica, ya que, siempre a su juicio, en última instancia la industria genera prosperidad, la que, bien distribuida, incrementa a su vez los niveles de vida de todos los habitantes. Por eso escribió: "La adquisición de la mayor suma de bienes materiales e intelectuales, que es el grande objeto de la sociedad y el blanco a que se dirigen las buenas instituciones y hacen práctico acelerar los buenos gobiernos", de donde esta legítima derivación: "... el buen salario, la comida abundante, el buen vestir, la libertad ilimitada, educan a un adulto más que la escuela a un niño". Como se advierte, a su ojo zahorí no pasaron inadvertidas las funciones educativas de la industria y de las nuevas formas de sociabilidad que ella genera a su alrededor.

Félix Weinberg, quien se ha ocupado de las ideas sociales e industrialistas de Sarmiento, recuerda, entre otros datos significativos, el discurso que pronunció al inaugurar, en 1871, en Córdoba, una "Exposición de artes y productos nacionales", en cuya oportunidad y como presidente de la República expone sus puntos de vista acerca de su importancia y alcances. El tema, que desde temprano le preocupa, y sus viajes por Europa y los Estados Unidos contribuyeron a interesarlo más aún, reclamó su atención e interés a lo largo de su existencia. Así, en 1886, en visita al norte del país en busca de un clima más benigno para recuperar su ya quebrantada salud, y de paso una vez más por la citada ciudad mediterránea, observa cómo comienza a surgir lo que él llama "la novísima Córdoba"; intuye será — son sus palabras textuales — "el taller de la vida argentina, en la elaboración de sus materias primas y en el cultivo de las ciencias naturales".

Hasta aquí apenas hemos despuntado algunos pocos de los numerosos aspectos de la obra de Sarmiento que, a nuestro juicio, conservan vigencia. A sabiendas hemos desatendido muchos otros de su compleja personalidad de luchador, de político, de polemista, de viajero, y muy en particular del escritor (el más importante del siglo XIX en lengua española, según el conocido juicio de Miguel de Unamuno); hemos necesitado omitir el análisis, muy a nuestro pesar, de sus ideas sociales, históricas, pedagógicas o estéticas, y el de su abrumadora bibliografía, en especial los valiosos estudios a él dedicados y de los cuales todos somos de algún modo deudores. Pero, y sobre todo, del hombre de genio vital, desbordado por su propia autenticidad, con sus grandezas y debilidades, sus desmesuras y arrogancias; o aquella su "voluntad ciclópea" a la que aludía José Luis Romero.

Tenemos clara idea de los límites de este trabajo, cuyos propósitos tampoco podían ser excesivos sin arriesgarnos por el resbaladizo terreno de las gene-

alizaciones y las adjetivaciones. Lo encaramos convencidos de que este año permitirá escuchar las voces de especialistas de las más diversas disciplinas, procedentes de los más variados rincones del espectro ideológico, quienes expresarán sus juicios actualizados, los que estamos ciertos enriquecerán la imagen totalizadora del Sarmiento nada convencional que deben conocer las nuevas generaciones. Dicho sea esto admitiendo, como lo hizo Ezequiel Martínez Estrada, que "la relación que hay entre la mentalidad y la sensibilidad de Sarmiento y los fenómenos de la vida nacional es tan íntima, que los problemas de educación, gobierno, justicia y libertad que él analiza no difieren de sus mismos problemas de conciencia. Su personalidad entera resulta el mapa viviente y la encarnación mesiánica de su país en un hombre".

Por nuestra parte, nos fijamos como objetivo subrayar cómo para ciertos problemas decisivos que preocupan hoy a la Argentina (relaciones Estado-sociedad; cambios en la estructura productiva; fortalecimiento de las instituciones democráticas sin menoscabo de su eficacia; nuevos mecanismos participativos; papel de la educación, de la cultura, de la ciencia, de la técnica, modalidades de su generación, distribución y aplicación; lugar y personalidad de nuestro país en el concierto regional e internacional, etc.), sus ideas continúan siendo fecundas y orientadoras, toda vez que sepamos desprender la cáscara de la almendra, la letra del espíritu, lo circunstancial de lo permanente. Hemos querido testimoniar que en él aparecen intuidos los grandes desafíos contemporáneos, en la búsqueda de cuyos planteamientos y soluciones ojalá podamos sentir con igual intensidad, pensar con pareja lucidez y construir con idéntico coraje a los evidenciados por Sarmiento.

Implicações da informática na educação

A introdução da informática na educação, como a última palavra da moderna tecnologia aplicada à pedagogia, tem gerado as mais acirradas controvérsias quanto às implicações de ordem política, social e econômica. Para debater esta problemática, o INEP promoveu, em 5 de agosto de 1987, no auditório da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em São Paulo, SP, com a participação de especialistas, uma Mesa-Redonda subordinada ao tema. O texto a seguir registra as idéias apresentadas e os debates que então tiveram lugar.

ABERTURA

**Palavras do Professor Walter Garcia,
Editor da Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

Esta Mesa-Redonda, que tratará das implicações da informática na educação, faz parte da programação do Comitê Editorial do INEP, reunido, desde ontem, aqui na Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Este debate será gravado, e desta gravação será extraído um texto para publicação num dos próximos números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Gostaria inicialmente, antes de fazer a apresentação dos expositores, de registrar os agradecimentos do Comitê Editorial aos dirigentes da Fundação, especialmente ao Professor Décio Moreira e à Professora Lia Rosenberg, e de destacar as presenças do Professor Laércio Elias Pereira, representante da Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC, do Professor Osvaldo Sangiorgi, que está representando o Professor Ari Canguçu de Mesquita, Secretário de Informática do MEC, e da Professora Rí Nielsen Meneguello Lobo da Costa, que representa a Delegacia Regional de Ensino da Capital III, em nome da Professora

Akiko Ito. Gostaria também de registrar a presença da Professora Bernardete Gatti, do Comitê de Informática do Ensino de 1º Grau da Secretaria de Ensino Básico do MEC.

O nosso expositor de hoje é o Professor Fernando José de Almeida, aqui à minha direita, que fará uma exposição em torno de 40 a 45 minutos; como debatedores teremos o Professor Ediruald de Mello, à minha esquerda, e o Professor Osvaldo Sangiorgi, à extrema direita.

O Professor Fernando José de Almeida tem se dedicado, nos últimos anos, ao estudo desta questão da informática na educação, inclusive participando de algumas iniciativas ligadas ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Informática, notadamente na definição de um programa instituído há alguns anos atrás sobre a informática na educação, o EDUCOM, quando fez parte do grupo inicial que organizou esse programa, hoje em desenvolvimento em algumas universidades brasileiras. Ressalte-se também seus estudos de doutorado sobre o assunto, publicados em livro lançado sob o título **Educação e Informática**, da Cortez e Editores Associados.

Ediruald de Mello é professor do Departamento de Administração da Educação e coordenador da área de informática

da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tem vários estudos publicados sobre a utilização do computador na educação, além de ter concluído o seu doutorado na área de Administração de Educação na Universidade de Novo México, EUA.

Quando ao Professor Osvaldo Sangiorgi, acho que seria até desnecessário apresentá-lo, mesmo porque, como professor e educador na área de Matemática, é conhecido nacional e internacionalmente, acrescentando, nos últimos anos, uma folha de serviços prestados ao País na área de educação e televisão e, mais recentemente, vem assessorando o Ministério da Educação no Comitê de Informática ligado à Secretaria de Ensino Básico.

Com esta breve apresentação, passo a palavra ao professor Fernando José de Almeida.

EXPOSITOR

Fernando José de Almeida

Boa tarde.

É com imenso prazer que abro esta exposição, não só agradecendo a todas as pessoas que confiaram na minha contribuição neste campo da informática, como também pela paciência que terão em debater comigo e com os professores meus colegas esse tema tão importante.

A tônica da minha abordagem, como também a tônica que norteou a minha entrada no campo da informática na educação, é uma espécie de fascínio que eu tenho pela ambigüidade: ambigüidade da informática na educação, ambigüidade da informática na sociedade em geral. O processo de informatização da sociedade é um processo extremamente ambíguo, que gera as mais profundas adesões, as mais interessadas dedicações e as rejeições mais violentas; é esse fascínio, essa ambigüida-

de mesmo que permeia toda a ação da pedagogia aplicada à informática ou a informática à pedagogia, que me dá um interesse especial.

O nosso tema, **Implicações da Informática na Educação**, será recortado por uma visão realmente ambígua — ambígua porque o tema é ambíguo, como a realidade que esta informática abrange na sociedade brasileira é também ambígua. Vou fazer a minha breve exposição destacando três pontos fundamentais: o primeiro é o ponto das **implicações de âmbito político** da informática, o segundo é relativo aos **pressupostos metodológicos** e o terceiro diz respeito às **implicações pedagógicas**.

Com relação às implicações de âmbito político, a informática gera uma competência nacional em várias áreas. Gera competência, em primeiro lugar, na manutenção da aparelhagem; ou seja, no momento em que a informática entra na educação escolar, certamente o jovem que começa a trabalhar nessa área tem que conhecer no mínimo a manutenção da aparelhagem. Isto é algo preliminar, mas já está acontecendo no Brasil, a tal ponto que algumas escolas técnicas federais abriram seus cursos de informática, a nível profissionalizante de 2º grau, para consertos, reparos e manutenção em geral de computador. Conseqüentemente, isto vai permitir a produção de equipamentos, pois, assegurando-se a formação de gerações capazes de manter a aparelhagem adequadamente, estar-se-á propiciando, de alguma forma, o surgimento da tecnologia mínima para a produção destes equipamentos. Outra conseqüência é a possibilidade que se abre às futuras gerações de técnicos para uma aplicação mais consistente e mais adequada à realidade brasileira do *software* internacional, e não a sua aplicação meramente mecânica; trata-se de uma aplicação um pouco mais elaborada àquilo que precisa-

mos. No campo da educação, um exemplo de aplicação possível do *software* que existe abundantemente no mercado é o processador de texto, que pode ser aplicado ao ensino de Português, História, Geografia, etc., como elemento de trabalho pedagógico de alto interesse educacional. O que quer dizer isto? Desculpem-me por me deter neste aspecto, mas acho que vale a pena. O processador de texto existe embutido na maioria dos computadores e é de fácil aquisição. A educação, principalmente na área do ensino do Português, tem se manifestado cada vez mais atrapalhada para se desincumbir da tarefa de ensinar a escrever. Imagino que o processador de texto poderia ser um excelente recurso tecnológico — já está aí. . . não precisa ser produzido. Os professores de redação, mesmo de História, Geografia e das ciências humanas em geral, podem usar esse recurso para melhorar o processo de ensino.

Outra implicação é que a utilização da informática na educação poderia provocar uma maior adequação à problemática econômica e política nacional. Tendemos a imaginar que o uso do computador tem que acompanhar a tecnologia mais avançada e nos esquecemos de que, mais que isto, o importante é a sua adequação aos problemas econômicos, políticos e educacionais, e não o seu grau de sofisticação apenas. Em geral, a partir de uma tecnologia avançada do computador, procura-se aplicá-la de qualquer maneira à realidade, qualquer que seja ela; o importante, no entanto, é desenvolver a capacidade do usuário para localizar a problemática verdadeira no seu campo de trabalho e, depois, ver onde o computador pode entrar ou não. Um exemplo típico desta colocação é o que acontece em Cuba com relação ao uso de computadores. Lá, os computadores eram de extrema simplicidade

— pelo menos na fase inicial de implantação — e foram usados exclusivamente para o controle dos plantios e das colheitas de cana. Então, o importante não era a sofisticação do computador, mas a sua adequação a um real problema nacional. Só através de um longo processo de educação é que se pode promover essa justiça de adequação entre a problemática de uma sociedade e a capacidade do computador.

Um outro aspecto que eu quero destacar com relação ao âmbito político é a possibilidade de se formar uma cultura nacional de informática, que nada mais é senão o desmembramento do último item que vamos discutir sobre a formação de uma nação, que possa discutir e decidir os projetos informáticos e de informatização da sociedade e que não apenas opere projetos que vêm de fora. Se nós não formarmos, dentro da estrutura do Brasil, uma certa competência por parte da juventude que vem aí para dominar esta tecnologia e entender seus pressupostos teóricos, econômicos e cognitivos, dificilmente teremos possibilidade de formar uma cultura nacional de informática, preocupação que teve a França, como sabemos, muitos anos antes de lançar um projeto nacional de informatização da sociedade.

Uma implicação de caráter negativo decorrente da aplicação da informática à educação e, consequentemente, sua ramificação para o restante da sociedade seria a geração de uma dependência tecnoburocrática a um determinado modelo social centralizador-elitista, feito em nome de uma pretensa tecnologia avançada e da rapidez de decisões. Em nome desta rapidez e do último grito da tecnologia internacional, poder-se-ia estar favorecendo a montagem de um modelo tecnocrático, burocratizado e exageradamente centralizador, ao invés de usar o computador pa-

ra a formação de uma sociedade bem distribuída, mais justa ou mais democrática. Nesse sentido, dispomos de uma farta bibliografia onde vários pensadores, sociólogos, políticos e técnicos em informática argumentam sobre as disfunções que esse uso da informática pode causar dentro de determinado modelo político.

Finalmente, uma outra implicação negativa da aplicação da informática na educação é a possibilidade de o computador gerar o desemprego tecnológico, que já é uma característica tendencial da sociedade capitalista e da sociedade brasileira de modo específico. O computador reforçará essa tendência e dará condições para que esse desemprego tenha mais motivação, mais base e mais condições de acontecer com mais eficiência.

O segundo ponto que pretendo destacar é a questão dos pressupostos metodológicos, que se constitui uma preparação para o último — o das implicações pedagógicas. Assim, vejamos algumas preocupações que devemos ter presentes.

Primeiramente, dever-se-ia criar uma metodologia de uso do computador na educação, não a metodologia que se encontra costumeiramente por aí, nem a metodologia empacotada nos primeiros programas educacionais. Vou dar alguns exemplos de uma possível metodologia que poderia ser formada como a norteadora da prática pedagógica. Seria importante criar uma metodologia que vou chamar pobremente de “metodologia inteligente”, isto é, uma aplicação inteligente dos *softwares* já existentes no mercado.

Por exemplo, existe uma linguagem, uma filosofia de educação chamada LOGO, que já está aí no mercado; é uma linguagem relativamente barata e que pode ser usada de uma maneira pedagogicamente rica, mesmo na estrutura escolar, por mais que o fundamento de sua filoso-

fia, principalmente a do seu fundador, Papert, seja o de afastar o computador e a sua linguagem da estrutura escolar. Para ele, a educação escolarizada é massificante, bitolante, etc., mas mesmo assim creio que esta linguagem possa ser aplicada dentro da escola brasileira com moderação e com inteligência. Nós não temos um modelo americano que permita fazer grandes experimentos fora da escola. Para a grande maioria do povo brasileiro, esta escola é a única. Então, por que não trazer o LOGO para dentro da escola?

Outro exemplo seria o emprego do processador de textos. Nós, quando fizemos os nossos aprendizados de redação, se tirávamos nota seis ao terminar uma redação, a nossa personalidade ficava de alguma forma carimbada com seis, porque aquilo ficava embutido no nosso autoconceito. Na redação seguinte, como as dificuldades certamente seriam maiores, tiraríamos novamente nota seis; tornávamos-nos um seis ambulante, de alguma forma. Se conseguíssemos uma introdução do processador de texto como elemento fundamental da correção da redação, que permite um espaço intermediário entre a nota e a produção primeira do aluno, poderia haver espaços intermediários de correção. Assim o aluno, só ao fim do processo de correção, teria sua avaliação definitiva. Num primeiro momento haveria apenas apontamentos de suas dificuldades, indicações para correções, tais como: mude a sua conclusão, altere aqui, há várias palavras erradas, há vários erros de concordância, etc. Em seguida, seria remetida aquela redação novamente para o computador, para o processador, e o aluno a refaria, sendo então avaliado em “arte-final”, vamos dizer assim. Nesse sentido ele poderia estar usando um instrumento extremamente simples, que está aí no mercado, tendo um uso pedagogicamente rico den-

tro da estrutura escolar. Isso poderia ser feito com textos de História, Geografia, Filosofia, etc.

Uma segunda dimensão da metodologia seria aquela que a fizesse ser criada a partir da análise do trabalho (eu estou falando muito de educação escolar, não estou falando de educação em geral, estou falando do currículo de uma escola, que é minha experiência fundamental), ou seja, que formasse a estrutura curricular, os programas, as estratégias que os professores adotam, as formas de avaliações, levantando toda a problemática, desde os seus currículos e programas até o seu sistema de avaliação, detectando os pontos de entaves ao desenvolvimento da sua prática cotidiana educativa. Far-se-ia então o elenco daqueles problemas e a seleção daqueles que poderiam ser solucionados através do computador. Em outras palavras: faço um levantamento da problemática e detecto, dentro da problemática levantada, aqueles itens em que o computador pode dar uma contribuição para sua solução e que outros âmbitos da tecnologia não podem dar e, aí sim, aplico o computador. Então, o computador entra no fim de um processo de análise crítica dos problemas pedagógicos, ao invés de entrar como uma solução *a priori*, sem ter sido feito um levantamento do problema. É só a partir disso que se deve elaborar programas educacionais com o apoio do computador; já há algumas escolas em São Paulo que estão traçando uma metodologia desse nível. O importante não é trazer pessoas de fora para dar cursos na escola. Não se deve começar por aí, mas sim por um grande levantamento dos problemas curriculares da escola, o que se constitui um debate pedagógico por excelência e onde o computador entra como um auxílio — não como um chefe. Se conseguíssemos criar uma

metodologia desse nível, isto já seria um passo seguro. Vou dar o segundo elemento: se conseguíssemos elaborar também uma metodologia de produção de material informatizado aplicado à educação, poderíamos igualmente caminhar com mais segurança. O que significa essa metodologia de produção? O primeiro item a que me referi foi a metodologia do uso, agora me refiro a uma metodologia de produção. Costumeiramente (por exemplo, o Projeto EDUCOM) nos utilizamos de um tripé para a produção de material informatizado aplicado à educação. Este tripé é composto pelo técnico em informática (o técnico em computação), um psicólogo ou pedagogo (que discute os processos de conhecimento, os processos cognitivos) e o professor da área de conteúdos específicos de Física, História ou Filosofia. É nesse triângulo que se produz o material informatizado. Esse triângulo é fundamental, riquíssimo, e realmente tem que estar presente em qualquer produção de materiais de informática, apesar de ser muito caro, muito lento e de longo percurso. Hoje em dia, na Europa e nos EUA, já estão sendo montados vários modelos daquilo que em informática se chama de editores. Os editores chamados "linguagem de autor" são programas de informática que permitem ao usuário montar os seus cursos com o mínimo de conhecimento em informática. O professor pode ser um técnico na sua área específica de conhecimento, da Física ou História, por exemplo, e tem no computador um programa de tal maneira elaborado que o permitirá montar os seus cursos sem conhecimento de programação ou com conhecimento bastante rudimentar, com domínio do teclado, com um "mouse".

Vou fazer rapidamente um resumo de um editor existente. Trata-se de um editor sobre o qual trabalhei durante quatro

meses em Lyon, no Laboratório do Centro Nacional de Pesquisa Científica. Esse editor tem uma dupla face: é um editor pedagógico e é um editor gráfico.

O editor gráfico permite ao professor fazer gráficos, desenhos, ilustrações e textos que ele queira utilizar. Sem conhecer computação, mas com pequenos comandos de tela, com um "mouse", ele vai localizando no canto do visor do computador informações que lhe permitem fazer figuras das maneiras mais variadas. Tais recursos são até muito sofisticados... sofisticados demais. Por exemplo, ele tem 64 mil cores disponíveis e, com isso, pode montar gráficos, desenhos, animação, sem conhecer informática, sem ter que fazer programação; já está tudo embutido dentro do programa. Se o professor precisa dele para ilustração de suas aulas, para ilustração de suas apostilas, para montagens de séries de estudos, para elaboração de gráficos ou de animação, pode, em pouco tempo, dominar esse instrumento e, provavelmente, poderá tê-lo até mesmo em sua casa.

O editor pedagógico nada mais é do que o curso que montamos em nossa cabeça ao preparar uma aula, passado para a estrutura computacional. O que quer dizer isso? Quando eu monto uma palestra ou algum curso, imagino tantas informações ao aluno; depois de dar tais informações, devo perguntar ao aluno ou à classe como está entendendo o que falei. Conforme a resposta, volto a determinada informação ou sigo adiante, dando novas informações ou ilustrações e, em seguida, farei questões. Ou seja, é um curso de uma instrução programada, bastante sofisticada, que está embutida dentro do computador, e o conhecimento que um professor precisa ter de programação para montar um curso com esse recurso é ex-

tremamente pequeno. Vou dar um exemplo rápido.

Durante o tempo em que estudei no Laboratório do IRPEACS, em Lyon, França, tive a oportunidade de montar uma unidade de estudos sobre Filosofia, que é a minha área de docência na universidade. Dentro de uma grande unidade de Filosofia, destaquei uma atividade que era a leitura e recomposição de um texto de John Locke sobre a propriedade e que tem uma organização lógica extremamente bem tratada. Tomei então essa estruturação lógica do texto (árvore conceitual do texto) e a coloquei numa página do computador. Essa árvore estava vazia, sem os conceitos. O aluno, tendo lido o texto segundo um guia de leitura, deveria, diante do computador, preencher aquela árvore de acordo com a leitura, para ver se entendeu a estrutura lógica do texto. Se ele não conseguisse preencher a árvore conceitual daquele texto numa primeira tentativa, pediria novas informações ao computador, que lhe iria fazendo perguntas de cujas respostas dependeria o preenchimento da árvore. Em outras palavras, se conseguir responder àquelas questões que o computador lhe faz, bem como manusear e confrontar as informações que o computador lhe dá, ele vai ter mais elementos para preencher a árvore conceitual. Este é um exemplo extremamente simples; na verdade é a leitura e decodificação de um texto. Isso não é algo extraordinário, mas o computador ajuda o aluno a ter um diálogo mais pessoal e interativo com a máquina, ajuda o aluno a olhar um texto de maneira mais viva, mais participante.

Mas existe o outro lado desta moeda. Pelo trabalho, isto ajuda o professor a repensar em grande profundidade o que ele quer ensinar, o que é ensinar, quais os conceitos fundamentais daquela unidade; isto constitui uma das mais importantes

contribuições do computador na educação. Se fosse criada uma metodologia de produção de material de informática aplicada à educação, na qual tivéssemos muitos editores à disposição, para que pudéssemos produzir os nossos cursos com uma metodologia mais sofisticada, mais organizada, mais aprofundada, as consequências pedagógicas seriam várias e benéficas. No entanto, antes de abordar as implicações pedagógicas, quero falar ainda sobre a produção em editores.

Creio que seria importante para o Brasil começar a usar os editores já existentes. Existem vários editores de curso ou linguagem de autor no mercado internacional, como o SUPER PILOT ou outros, que poderiam ser objeto de primeiros trabalhos pedagógicos na educação brasileira. Com isto haveria um certo tempo, um certo recuo, que nos permitiria produzir editores nacionais mais adequados às necessidades da escola e do aluno brasileiro.

Como último item dos pressupostos metodológicos, destaco a necessidade de um acompanhamento pedagógico extremamente crítico dos programas produzidos. É muito fácil lançar programas na praça, na escola, sem que haja acompanhamento pedagógico ou avaliação sistemática das suas consequências na cabeça do aprendiz e até nas relações disciplinares. Entretanto, é preciso fazer uma análise pedagógica em profundidade, e não utilizar esse elemento como se fosse bom por essência simplesmente por ser informatizado; por pertencer à informática, ele pode até representar um fator negativo para a escola, decorrendo disto a necessidade de se refletir sobre ele, analisando-o com muito cuidado.

As implicações de âmbito pedagógico serão abordadas sob quatro modalidades:

A primeira é aquela que permite o desencadear da visão crítica do ato de ensi-

nar e aprender, a que me referi antes. Nas primeiras vezes em que, na escola onde trabalho, coloquei o problema da informática e educação para os meus professores de segundo grau, foi-lhes dito: "Vamos pensar sobre a possibilidade de um programa de 10 minutos de Matemática, Geografia, História, que possa auxiliar o aluno a aprender sua matéria". Só essa proposta levou os professores a repensarem desde a estrutura política brasileira de educação até qual a capacidade de aprender aquele determinado conceito de álgebra ou geografia naquela idade.

O que se sente ao conversar com professores que estão "com a mão na massa" na educação de primeiro e segundo graus é que a provocação feita pela informatização de algumas partes do currículo gera um repensar de quase tudo: O que é educar? Por que educar? Qual a coisa mais importante da educação? Será que estou educando bem pelos processos tradicionais que usava até agora? E até problemas como este: Olha, nós não temos giz, não temos quadro-negro, não temos telha no teto da casa, como é que nós vamos introduzir o computador? Desde as questões políticas de maior envergadura até as questões de psicologia cognitiva, tudo pode se agitar.

Isto traz uma segunda implicação extremamente positiva, que oxigena a vida escolar. Temos observado, na prática diária da introdução da informática na educação, que esse processo de oxigenação começa a se fazer de maneira muito interessante para a escola. Os professores retomam seus estudos de psicologia do conhecimento, das habilidades fundamentais do aluno para a sua matéria, as questões políticas de grande envergadura, desde as salariais até a manutenção do prédio. É assim que o computador contribui para sacudir um pouco o marasmo e o

“baixo astral” que estamos vivendo na educação nos últimos tempos.

Vê-se que a educação brasileira vem passando por um processo de descrédito em si mesma, de falta de luzes, de interesse, que corta qualquer tentativa de aperfeiçoamento. Tenho sentido, ao percorrer algumas regiões do Brasil discutindo a questão da informática, que já há um reacender nos ânimos do educador, quando percebe que está sendo dada alguma atenção a ele, alguma possibilidade de abertura de novos campos de competência. Por mais que se diga que a informatização da rede estadual é algo descabido em virtude de pobreza, jamais ouvi algum professor dessa rede que fosse contra a computação quando ela pudesse lhe representar ampliação do campo de trabalho. Quem é contra isso está fora da rede estadual ou já tem esses recursos. Quem realmente não os tem está querendo tê-los porque acha que é uma oportunidade de progresso e de ampliação de competência na sua área específica.

A terceira implicação de âmbito pedagógico é a de poder levar grandes contingentes de professores a se aperfeiçoar no seu processo de capacitação docente, o que poderia resultar num salto de qualidade da educação no Brasil. Sei que estou sendo pretensioso, mas vou explicar o que quero dizer. Em geral, fala-se mal da instrução programada, que ela é pobre como método de ensino. Mas se todo professor brasileiro fizesse uma instrução programada bem feita por ano, se todos os professores de todas as redes a fizessem, certamente a educação brasileira daria um salto de qualidade. Não estou me referindo apenas à escola do interior, da periferia de grandes cidades ou do sertão, mas àquelas das grandes capitais e que cobrem todas as matérias. O computador coloca essa possibilidade mesmo que seja no nível

mais elementar da instrução programada. Acho que já seria um ganho se grandes massas fossem treinadas segundo esses princípios.

A quarta e última implicação, de tendência sociológica, é a da valorização da concepção que o aluno tem de si. O que quer dizer isso? Vou citar uma frase do Álvaro Vieira Pinto para depois explicitar um pouco melhor o que eu quero dizer: “A escola representa a primeira revelação à criança de seu *status* social; a escola rica, a escola pobre, é por ela que ele vai perceber o *status* social, porque é no edifício escolar, nas instalações, nos recursos, na aparelhagem, que, pela primeira vez, a criança toma contato com a capacidade e com a vontade da sociedade de atendê-la”. A escola é o primeiro produto social que está feito exclusivamente para ela, a criança. Nesse sentido, quando uma criança entra em uma escola e vê que sua escola tem um computador, tem um grupo estudando, tem um grupo trabalhando a sua possibilidade de entrar nesse campo, a criança se sente valorizada do ponto de vista social. Então, o simples equipamento das escolas públicas com relação à informática já dá outra feição à escola e ao próprio aluno. Não é falseamento, é realidade mesmo: redimensiona a concepção que o próprio aluno tem de si mesmo e da valorização que a sociedade faz da sua pessoa.

Finalmente, para simplificar, resumi as implicações pedagógicas em quatro níveis: a) da **revisão** — permite a revisão crítica do ato de ensinar e do ato de aprender; b) do **reforço** — permite a discussão de âmbito educacional, trazendo recursos, inclusive financeiros, para a educação, que é algo fundamental; c) da **quantidade gerando a qualidade** — permite a grandes massas de docentes aperfeiçoarem-se, oportunizando à própria educação um salto de

qualidade; d) da **imagem social** — o equipamento das escolas públicas demonstra à comunidade escolar qual o valor que lhe é dado pelo Estado.

Destaquei apenas quatro implicações de âmbito pedagógico da socialização da informática na educação, enfatizando o lado sociológico, educacional e pedagógico destas implicações. Não me ative a detalhes dos seus ganhos cognitivos, mas eu acho que, para nossa discussão aqui, num espaço de tempo tão curto, será suficiente. Espero que essas colocações, embora breves e às vezes até caricaturadas — por terem sido um tanto rápidas —, possam permitir um debate rico com os meus colegas de mesa e com o público aqui presente.

O Professor Walter Garcia — Antes de passar a palavra aos debatedores, gostaria de informar que, após as suas considerações, faremos um intervalo de dez a quinze minutos e retornaremos para um debate aberto, com a participação de todos os presentes.

1º DEBATEDOR

Ediruald de Mello

De início, devo esclarecer que havia elaborado algo a respeito da primeira parte do livro escrito pelo expositor, porém, diante da forma mais esquematizada como foi feita a exposição, sinto que a minha tarefa foi substancialmente facilitada. Sendo assim, vou aproveitar parte do que havia preparado e, ao mesmo tempo, discutir as idéias apresentadas.

Quero começar afirmando o seguinte: as opiniões e os estudos que têm sido feitos sobre as implicações da informática na educação são, em geral, um pouco... (gravação interrompida por falta de ener-

gia elétrica). Então, uma pessoa discute questões de psicologia da aprendizagem, as suas implicações nos programas de informática, no *software* educacional que se usa, e outra discute questões econômicas...

Para me sentir mais à vontade quanto à ordenação das idéias, usarei um marco teórico. Como a minha formação relaciona-se à administração educacional, tomarei um marco teórico desta área, de autoria de Benno Sander, denominado **Paradigma Multidimensional da Administração da Educação**, no qual ele aponta quatro dimensões. Primeiramente, a **dimensão antropológica**, que tem como critério básico o que ele chama de **relevância** e está relacionada à qualidade de vida humana associada; isto significa que todas as ações educativas deveriam levar a uma melhoria dessa qualidade de vida humana associada. Logo abaixo, hierarquicamente, vem a **dimensão política**, cujo critério básico é o que ele chama de **efetividade** e diz respeito aos anseios da sociedade colocados de forma política. Estaria subordinada a esta dimensão o que a sociedade quer da escola e que não seja necessariamente relevante; como exemplo, podemos ter pequenos grupos organizados politicamente (não me refiro à política partidária, necessariamente) que, através da ação política, conseguem coisas em termos de educação que podem não ser relevantes para a sociedade como um todo, mas podem ser importantes para aqueles grupos. Em terceiro lugar vem a **dimensão pedagógica**, cujo critério básico é a **eficácia**, que tem a ver com o alcance dos objetivos pedagógicos colocados pelo sistema educacional e pela escola. Finalmente vem a **dimensão econômica**, que tem como critério básico a **eficiência**, isto é, fazer o máximo com o mínimo de recursos, com o conseqüente barateamento dos custos.

Com base neste esquema, neste paradigma, eu faria uma redefinição dos pontos de reflexão colocados pelo Professor Fernando.

Nas implicações de âmbito político, há uma certa mistura entre a relevância e a efetividade, isto é, entre a dimensão antropológica e a dimensão essencialmente política; certos aspectos por ele apontados têm a ver mais com a relevância, que deveria predominar e ditar as regras para as outras dimensões, e outros que são realmente de efetividade. Gerando-se uma competência nacional em várias áreas, como a de manutenção, a sociedade aprende uma tecnologia de manutenção. Se a sociedade está querendo isto, do ponto de vista político, teríamos então uma dimensão política; se isto traz uma melhoria para a qualidade de vida humana associada, estaremos falando de relevância.

Dentro desse item por ele abordado e usando essas dimensões — antropológica e política —, quero referir-me à questão da aplicação do *software* internacional quanto a sua utilização com maior adequação à problemática nacional em termos econômicos e políticos. É claro que não se pode jogar fora o que já existe, reinventar a roda, simplesmente por sentimentos nacionalistas que chegam às raias da xenofobia, mas há coisas que são difíceis de se adaptar, tão carregadas culturalmente que não se tem como usar de maneira adequada em termos da cultura nacional. Só para lembrar, a relevância é determinada culturalmente: o que é relevante para o Brasil não é necessariamente relevante para outro país; o que é relevante para São Paulo pode não ser para a Bahia; o que é relevante para Salvador pode não ser para Vitória da Conquista.

Concordo com o Professor Fernando que a pergunta mais importante (sob o ponto de vista da relevância) realmente é:

Quais são os problemas que temos a resolver e o que é preciso fazer para resolvê-los?

Se o computador for uma tecnologia adequada à resolução desses problemas, então isto seria submetido ao crivo das outras dimensões: os critérios de efetividade (atende aos anseios da sociedade?), de eficácia (ele é capaz realmente de resolver o problema?) e de eficiência (é o meio mais barato?). Uma combinação de eficácia com eficiência é realmente melhor que qualquer outra coisa? Estaríamos, assim, fazendo realmente uma análise comparativa da utilização de meios para resolver problemas.

Com relação à geração da dependência tecnoburocrática do modelo centralizador-elitista, tenho uma preocupação muito grande. Conversando com pessoas da área de computação, de centros de processamento, etc., que trabalham com grandes empresas, tenho ouvido que a reserva de mercado, no que diz respeito à geração ou, pelo menos, transferência de tecnologia, não está acontecendo. Do ponto de vista do usuário, nós, que compramos os equipamentos, sabemos que ainda é uma desvantagem; seria mais vantajoso para nós se pudéssemos comprar em dólar do que comprando em cruzados, aqui no Brasil.

Como exemplo desta situação, cito o que ouvi de um amigo que trabalhava para uma firma nacional, tendo já trabalhado também em empresa multinacional e do governo. Em visita ao Centro de Pesquisa da Dismac, uma saleta de mais ou menos 6 m x 4 m, observou a existência de computadores e outros aparelhos abertos, na maioria estrangeiros, com a finalidade de ser feita a engenharia reversa, que consiste simplesmente em descobrir como é feito e fazer igual, o que em geral não ocorre, pois, para baratear os custos, algu-

ma coisa é alterada ou certas características são retiradas. Outro exemplo é o da Unitron, cujo grande orgulho de dois anos para cá é ter conseguido fazer a engenharia reversa do Mackintosh americano; gastou mais de um bilhão de dólares para isso e não conseguiu fazer, naturalmente, um microprocessador como o original.

Não sei até que ponto a reserva de mercado vai nos conduzir a uma tecnologia realmente nacional. Numa aula sobre informática e educação, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação, perguntaram-me: "Mas nós não temos uma linguagem brasileira?" Então respondi: "Que eu conheça, não. Temos um processador de texto brasileiro, que saiu há pouco (embora ainda não o conheça), mas não temos uma linguagem brasileira". Depois pensei: Para que ter uma linguagem brasileira, se nós não temos um computador brasileiro? Fazer uma linguagem brasileira para colocar num IBM-PC? Num dos 150 modelos PC, fabricados por cerca de 70 empresas diferentes, inclusive o nosso Cobra? Para mim, isto é um negócio meio distorcido em termos de domínio de tecnologia nacional. Os japoneses copiaram muito na eletrônica e na óptica, mas hoje eles produzem aparelhos realmente japoneses: fazem computadores que os americanos vão ver; fazem teclados eletrônicos que os americanos compram. Preocupo-me com a questão do que podemos fazer, pois estamos criando uma dependência — concordo com o Professor Fernando —, uma vez que ficamos copiando e não partimos, daí por diante, para outra coisa.

A questão do desemprego tecnológico é muito discutida também nos Estados Unidos. Num artigo traduzido de Michael Apple, publicado em *Educação & Sociedade*, é colocada esta questão do desemprego. Obviamente, estamos ainda muito

distantes do problema, pois mesmo nos Estados Unidos afirma-se que, no ano 2000, ainda haverá um déficit muito grande de programadores para *software*.

Durante a palestra de um sociólogo do IPEA na reunião da SBPC em Brasília, no mês passado, ouvi um exemplo interessante sobre o comportamento de duas empresas montadoras de automóveis, aqui no Brasil, que bem ilustra a questão do desemprego tecnológico. Essas empresas começaram a automatizar a produção, colocando robôs, verificando-se com isso, em ambas, um aumento de produtividade. Numa delas houve um início de queda de emprego, acompanhada, logo a seguir, de uma subida, embora a produtividade se mantivesse constante. Na outra, não aconteceu isto: à medida que ela foi se robotizando, simplesmente o emprego caiu, não mais se recuperando. Buscando uma explicação para a diferença observada, verificou o sociólogo tratar-se apenas dos modos de atuação dos respectivos sindicatos: enquanto um deles, organizado e forte, lutou pela manutenção do emprego dos seus filiados, o outro aceitou passivamente a situação.

Vê-se, então, que esta é uma questão que deve ser resolvida do ponto de vista da luta de classe, da luta política; o trabalhador tem que pressionar, a fim de que, numa situação de desemprego iminente, não seja pura e simplesmente desempregado. Vale lembrar também o procedimento adotado por empresas japonesas e de países socialistas: bancam o desemprego, isto é, pagam o trabalhador sem que este necessite trabalhar, diminuindo assim os problemas sociais. Com isto, a empresa naturalmente se beneficia, uma vez que, ao necessitar do trabalhador, ela dispõe da mão-de-obra especializada, não precisando, portanto, treinar pessoas ou sair à procura de um outro trabalhador.

precisa-se entender de alguma coisa, ter uma idéia do que é psicologia, do que são as outras pessoas, como elas aprendem e como vão ser ensinadas. Pode-se prescindir de pessoas separadas, quando esses conhecimentos, habilidades, enfim, essas competências estejam em uma pessoa só ou em duas, mas, fora disso, continua-se necessitando desses conhecimentos básicos para elaborar programas de qualidade que devem ser constantemente avaliados do ponto de vista pedagógico; se eles já foram avaliados do ponto de vista da relevância e da efetividade, então vamos avaliá-los também do ponto de vista da eficácia e da eficiência.

No ano passado, participei de uma comissão de dissertação de uma aluna que elaborou um modelo de avaliação de programas de matemática para 1º e 2º graus — o que já é um início. Outra aluna que orientei trabalhou com as atitudes de alunos de 1º e 2º graus em escolas com algum tipo de informatização, o que lhe permitiu avaliar as atitudes manifestadas com relação à introdução do computador na educação, resultando um estudo muito interessante. É com o início de estudos desse tipo que se vai realmente perguntar o que as pessoas estão pensando, o que acham e se conhecem esses argumentos todos a favor e contra a introdução da informática na educação. É interessante observar que as pessoas, na maioria, não têm o menor conhecimento sobre os vários argumentos apresentados a respeito, mas à pergunta “Deve a escola (do aluno) ter computador enquanto não se pode alimentar o mundo, todas as pessoas que estão com fome?”, a maioria responde: “A minha escola deve ter computador”.

Sou de opinião que as implicações de âmbito pedagógico estão na mesma dimensão que a metodologia. Concordo que a informática pode gerar uma revisão crí-

tica do ato de ensinar e de aprender, embora não ache que ela vá fazer isso necessariamente, porque é mais fácil fugir da tecnologia (que é vista como uma inovação), pela sua grande complexidade, do que dizer: eu não sei ensinar, não sei como as pessoas aprendem e não sei ensinar, e agora me pedem para elaborar um programa que, sem a minha presença, interaja com outra pessoa — eu não sei fazer isso! Muita gente não chega a esse tipo de autoconsciência a respeito da sua deficiência; em geral foge.

No seu livro, o Professor Fernando diz uma coisa interessante, mas que achei um pouco incoerente. Em certo ponto, ele afirma que, para o professor criticar, para não absorver a tecnologia de maneira acrítica, precisa ser competente, conhecer suficientemente a tecnologia; noutro ponto, ele diz que os professores têm tido uma sensibilidade especial, rejeitando as tecnologias que parecem messiânicas. Mas não é bem isso o que diz a história das inovações tecnológicas. O que ela demonstra é que o setor educacional é realmente mais conservador que outros; em geral, uma inovação nesta área demora pelo menos de 10 a 15 anos para ser totalmente aceita e, mesmo assim, não é aceita por todos, uma vez que, quando os primeiros que a adotaram já estão rejeitando — ou desconhecendo a adoção —, outros ainda estão começando a adotá-la. Isto aconteceu com a televisão educativa, com o retroprojeter (ainda muito mal usado) e com a instrução programada, que deveria atender às diferenças individuais, chegando esta a ser sabotada por professores, conforme estudo feito em um distrito escolar nos Estados Unidos. Para que não perdessem o controle, o poder da posição de estar ali pontificando, esses professores determinavam que os alunos mais avançados não podiam levar nenhum trabalho para casa,

sendo isto permitido apenas aos mais atrasados, de modo que todos os alunos eram nivelados por baixo e sempre monitorados; com isto, a instrução programada simplesmente perdia o sentido.

Outro aspecto da aceitação ou adoção de tecnologias é o tipo de decisão. Em geral, temos tido decisões de autoridade, não digo decisões autoritárias, no sentido de autoritarismo, mas que partem de pessoas que detêm o poder de decidir sem que haja opção por parte das que serão envolvidas na inovação. Um exemplo interessante e do qual participei ocorreu no final do governo passado, no Distrito Federal, quando o Secretário de Governo decidiu colocar computador nas escolas, comunicando essa disposição à Secretaria de Educação.

Convidado a prestar consultoria, participei de um grupo cuja finalidade seria "aparar o golpe", de maneira que a decisão produzisse o menor prejuízo possível e, também, fosse vantajosa. Pelo menos decidimos que tipo de computador comprar, já que a autoridade também pretendia determinar a marca, o modelo e tudo o mais. Inicialmente, fizemos um treinamento que nada tinha a ver com computador, envolvendo pessoas da Embratel (cuja linha filosófica é muito interessante), sobre a natureza do ser humano, sobre o que é informação, informatização, etc., antes de qualquer pessoa colocar a mão no computador. Foram chamadas apenas as pessoas que estavam interessadas; ninguém foi convocado, mas convidado. Houve diretor de escola que atrapalhou, convocando alguns de seus professores, mas a ordem superior não era essa, e sim convidar apenas quem estivesse interessado. Vê-se, assim, que há dessas coisas — decisão de autoridade, no caso.

Lembro-me que, quando estive no Rio Grande do Norte, em 1976, existia lá um

estatuto do magistério ou algo semelhante, mas um documento oficial, que exigia dos professores ter que conhecer Piaget. Naquela época, havia no estado 60% de professores leigos, ao ponto de estar ensinando na quarta série quem possuía no máximo a terceira, mas, mesmo assim, tinha que conhecer Piaget. Absurdos desse tipo tendem a ficar no papel a vida toda.

Esse é um dos problemas das inovações, e em toda inovação, quem tenta inovar, quem pretende ser algum agente de mudança, tem a responsabilidade social de prever qual o efeito que isso vai causar na cultura, no bem-estar da sociedade. Não se pode pensar apenas na função que essa tecnologia vai desempenhar na resolução de determinados problemas imediatos, mas deve-se pensar sobretudo no significado cultural que isso também vai ter.

Quanto às implicações de âmbito pedagógico, o Professor Fernando afirma que a introdução da informática na educação oxigena as discussões no contexto educacional, trazendo recursos financeiros, atualização de conteúdos, competência técnica, etc. Entretanto, usando-se o critério da eficiência, pensando-se em termos de eficiência e de eficácia na realização de coisas, pode-se observar que, na realidade, isto não acontece — infelizmente. Tem-se assim um problema muito comum: consegue-se o computador, mas não se consegue nem manutenção nem material de consumo (e disquete é material de consumo). Tenho no meu setor três *drives* parados porque são do SERPRO, cedidos à UnB; como não têm plaqueta do patrimônio da UnB, não posso mandar consertá-los fora, com despesa para a UnB. Sendo assim, pedi à UnB que comprasse cinco *drives*; estes eu vou poder mandar consertar, pois pertencem ao patrimônio da Universidade. São coisas desse tipo (falta de manutenção por questões burocráti-

Comecei esta apreciação dividindo em duas a primeira dimensão apresentada pelo Professor Fernando. Agora vou reduzir as duas outras a apenas uma. Com efeito, os pressupostos metodológicos e as implicações pedagógicas enquadram-se na dimensão pedagógica por mim apontada, cujo critério básico é a eficácia. Aqui, a preocupação é com a consecução dos objetivos pedagógicos propostos, necessitando-se, assim, de uma tecnologia — no caso, a tecnologia de ensino. Se o computador é parte desta tecnologia, isto já deve ter sido decidido na dimensão antropológica da relevância e desejado na dimensão política, no seu critério de efetividade, para se constituir então preocupação relacionada à eficácia, e nunca ao contrário.

Não se pode dizer, por exemplo: vamos fazer isto porque é eficaz; usando o computador as pessoas aprendem. Mas aprendem o quê? Aquilo que se está ensinando. E o que se está ensinando é o que se quer que eles aprendam? É o que eles querem aprender? Isto é importante para a sociedade como um todo? Isto vai melhorar a qualidade de vida humana associada? Não pode haver esta inversão, mas ela é frequentemente feita.

Ao discorrer sobre os pressupostos metodológicos, o Professor Fernando apontou a necessidade de se criar uma metodologia, usando, por exemplo, o que chamou de "editores". Segundo o expositor, isto poderia ser feito utilizando-se linguagens já existentes como o LOGO e o PILOT, que, na minha opinião, já têm embutida uma pedagogia da qual não se pode fugir.

Uma das características da linguagem PILOT é o "match", que permite comparar duas coisas criando uma ramificação: se a resposta é correta, vai para tal lugar; se errada, para outro lugar. Mas, enfim, ela tem já uma pedagogia embutida, com

restrições que não podem ser contornadas. Ela se parece muito com o BASIC na maneira como funciona, só que é mais fácil de lidar e não faz tudo o que este pode fazer, embora o pessoal de computação afirme que ele não sirva para nada.

Quanto à questão dos currículos existentes, quero apenas enfatizar que eles precisam ser criticados antes que sejam reforçados com o computador ou qualquer outra tecnologia. É preciso ver se o currículo é realmente relevante e politicamente desejado, porque, se assim for, os alunos a ele submetidos não reclamarão tanto e não se desesperarão. É raro encontrar uma criança que diz gostar da escola; quando isto ocorre fico preocupado, julgando que ela tem algum problema psicológico. Investigando mais profundamente, ela termina dizendo que gosta do colega, dos meninos. . . e, se é menina, que gosta dos rapazes. No dizer de certo autor, são vantagens colaterais que ela tem na escola; vai lá por causa de outras coisas, e não propriamente pela aula.

Dentro da escola, há uma série de problemas: a incompetência do professor, a má qualidade, não-pertinência ou irrelevância do que é ensinado, a carência de recursos materiais e humanos, etc. Não se pode colocar o computador na escola para reforçar uma coisa que não foi criticada; tem-se que criticar antes, senão pouco sentido terá esse reforço.

O exemplo citado pelo expositor quanto ao uso de um editor ilustra muito bem o que eu estava dizendo sobre a existência de uma pedagogia embutida. Eu não conheço o programa que ele usou, mas, pelo que disse, assemelha-se muito ao que estamos fazendo com sistemas especialistas, usando PROLOG e outras coisas semelhantes — já uns derivados de inteligência artificial. Mas, se o aluno precisa primeiro ler um texto para depois ir ao computa-

dor, e este lhe apresenta um teste para que ele preencha aquela árvore, então lhe foi dado um teste. Portanto, a aprendizagem do aluno dependeu inicialmente da qualidade da tecnologia anterior, isto é, do material que leu ou da aula que assistiu; depois disso, o programa começa de acordo com as respostas dadas ou perguntas feitas (isso, eu achei parecido com sistemas especialistas) e se ramifica para determinadas coisas.

A maneira como essa informação está codificada vai denotar a pedagogia de quem a elaborou. O fato de o professor não precisar saber uma linguagem de computação não significa que ele não tenha de colocar a sua pedagogia; ele tem que entender do processo ensino-aprendizagem. Ocorre que, apesar de entender como se dá a aprendizagem, o professor, muitas vezes, não sabe como traduzir esse conhecimento em algum modelo de ensino — e aí está o problema. As próprias respostas que o computador foi programado para dar refletem, inclusive, a idéia que o elaborador tem acerca da natureza do ser humano.

Há “programinhas” que andei olhando, intitulados pretensamente como de ensino de Inglês, mas que, na realidade, são simples dicionários, em que a pessoa coloca uma palavra e sua correspondente em Inglês, resultando deste auto-teste uma estatística que informa a porcentagem de erros. Ao final, se o número de erros ultrapassa certo percentual, aparece a mensagem: “Você deve voltar para a escola”. Qual é o professor que está por trás disso?

Toda essas coisas não dependem tanto da tecnologia; dependem da pessoa que utiliza a tecnologia. Pode-se fazer um computador ser tão antipático quanto muitos professores que eu tive na vida, ou, tam-

bém, extremamente simpático; ser tão ineficaz como muitos professores ou tão eficaz quanto outros. Como isso, o que eu quero dizer realmente é que o professor vai ser sempre necessário. Não acho que vai haver desemprego, por exemplo, na área da educação, que o computador vai levar a desemprego de professor — professor ruim devia ser desempregado mesmo! Mas, até avaliar-se alguém e demitir por mérito, só se o interesse for político. Em geral, ninguém é demitido por deficiência. . .

O Professor Osvaldo Sangiorgi (intervindo) — Quer dizer, professor, que quem vai substituir o professor não é o computador, e sim um outro mais qualificado? . . .

Ediruald de Mello (respondendo) — Eu gostaria que fosse um professor mais qualificado, ou, no último caso, um computador, se não houver um professor mais qualificado e o computador fizer melhor; talvez o aluno mereça alguma coisa melhor do que um professor ruim, o que “bate” com um ponto abordado pelo Professor Fernando quando citou Álvaro Vieira Pinto. . .

Vejamos a questão da produção triangular de que falou o Professor Fernando, apontando o especialista em conteúdo, a pessoa que trabalha com informática — capaz de codificar o programa que alguém elaborou — e o pedagogo ou psicólogo (não gosto muito de substituir o pedagogo pelo psicólogo). . . um educador, seja psicólogo ou não, alguém que esteja realmente comprometido com a educação. Desfazer-se esse tripé para usar algum tipo de sistema, alguma linguagem de autor ou sistema especialista, acho que não vai funcionar, porque, de alguma forma, mesmo usando linguagem de autor limitada,

cas ou simplesmente porque não dão dinheiro) que dificultam. É como se dissessem: eu dou o computador, mas vocês "se virem" para fazê-lo funcionar. Comprar programa é coisa de que ninguém fala. O SPSC da UnB é versão 8 (parece-me que ele já está na versão 14 ou 15) e foi "pirateado"; o da UFRGS, também. Os dois usam Burroughs 6700, que é um computador sobre o qual falei em Washington no ano passado e o pessoal riu na minha cara, de tão velho que é.

Para não ultrapassar o meu tempo, de-sejo apenas reforçar novamente a precedência da relevância sobre a efetividade (isto é, do antropológico, filosófico e cultural sobre o político), dessas sobre a eficácia (a dimensão pedagógica) e das três sobre a eficiência (a dimensão econômica). Muito obrigado.

O Professor Walter Garcia – Agradeço ao Professor Ediruald de Mello e passo a palavra ao Professor Osvaldo Sangiorgi.

2º DEBATEDOR

Osvaldo Sangiorgi

Ouvi com muita atenção os depoimentos de nossos colegas – pronunciamentos ricos e atraentes. Acredito não ser redundante dizer algumas coisas sobre as ilações apresentadas pelo Professor Fernando José de Almeida e os comentários feitos pelo nosso colega Ediruald de Mello sobre as implicações de âmbito político existentes no campo da informática. Na realidade, as observações acerca da reserva de mercado têm, de acordo com os exemplos citados, posições controvertidas. Isso sempre ocorreu com tecnologias avançadas, ganhando maior dimensão no caso da informática, que difere substancialmente das tecnologias precedentes, ou seja, daquelas que

otimizam o potencial dos nossos sentidos e dos nossos músculos. É o que acontece, por exemplo, com a tecnologia que permite **ver melhor** através dos óculos ou a apresentada pelas grandes máquinas que substituem, com enorme vantagem, o **trabalho humano**. É o caso do trator fazendo o trabalho equivalente ao que fariam cinquenta homens, desde o preparo da terra, incluindo o amanho, a sementeira, a colheita e, com o acoplamento de outras tecnologias, até o empacotamento do produto final.

Mas, ao lado dos grandes benefícios trazidos por essas tecnologias – que chamaremos *hardtechnology* –, existe um ônus cobrado pela sociedade vigente: o ônus do desemprego causado pela substituição de muitos braços humanos. Então, junto com a melhora da qualidade de vida do próprio homem – resultante das tecnologias que ele mesmo cria –, há que se buscar o equilíbrio com o número de desempregados que advém da utilização dessas tecnologias. Daí a necessidade de nossas sociedades dominarem um processo social conhecido como **cibernético**, face às regulagens necessárias que devem ser acionadas para restabelecer o equilíbrio entre o avanço tecnológico e a perda de empregos. O Japão já encontrou sua fórmula para o restabelecimento de tal equilíbrio, a Suécia também, e outros países como os EE.UU. e a Alemanha Ocidental desenvolveram mecanismos nesse sentido. Nós haveremos de encontrar a nossa fórmula, pois, à medida que se substitui a mão-de-obra – principalmente as consideradas desumanas – por robôs de maior rentabilidade de produção, também se estará propiciando melhor qualidade de vida para o próprio empregado que se substitui. Agora, um outro importante capítulo no setor das tecnologias – atualmente presente no desenvolvimento de qual-

quer país — é o que trata da participação da tecnologia oferecida pelo computador. Essa nova tecnologia — a qual pertence ao grupo que denominaremos de *softtechnology* — é de natureza completamente diferente das tecnologias baseadas nas extensões dos sentidos e dos músculos, que caracterizaram a Revolução Industrial. Isto porque está diretamente relacionada com as **extensões do sistema mental**, do ato de pensar e, portanto, ligada com as nossas atividades cerebrais no trato das informações, como bem mostra a atual sociedade informatizada em que estamos inseridos. É a informática que já está presente em nossas casas, ausente na maioria dos educadores e agarrada às nossas crianças. As crianças de hoje — na maioria das vezes atabalhoadamente — estão na frente de seus professores, que, por princípios de autocensura, não se atrevem a entrar num universo que desconhecem. E com razão.

Por sua vez, os pais, interessados em ver seus filhos contemplados com a nova tecnologia, compram *video games* e micros (são os presentes mais vendidos nos últimos anos), sem ter dos educadores — pela importância que representam nas extensões do sistema mental das crianças — nenhuma orientação, normalmente desempenhada por hábeis vendedores. Na verdade, os *video games* apresentam jogos de coordenação motora que, bem utilizados, são de extraordinária eficácia, como aqueles de dirigir autos em pistas de diversas naturezas (com a vantagem de não se sofrer acidentes, por serem simulados), ou jogos esportivos (volei, bola-ao-cesto, tênis. . .), desde que não ultrapassem 25 minutos diários (de acordo com dados obtidos de médicos especialistas e psicólogos), pois, passar horas a fio nesses jogos, como tem ocorrido, já não é mais coordenar coisa alguma, e sim uma prática de descoordenação total! Também os jogos intelligen-

tes que se podem realizar com as máquinas (xadrez, damas. . .), quando efetivados em tempo hábil, representam uma excelente e agradável exercitação mental.

Portanto, o grande problema da *softtechnology* é saber-se utilizá-la em função da grande potencialidade que possui. Ela mexe com o sistema mental na composição de algoritmos, por mais elementares que sejam, e, por isso, é importante no seu desenvolvimento. Daí toda a celeuma existente na sua participação em educação. Já não adianta mais ficar na discussão puramente acadêmica e dicotômica se se **deve** ou **não se deve** utilizar o computador na educação. O problema fundamental é **como** utilizá-lo, uma vez que seu uso é irreversível. Todos conhecem a participação do computador na grande maioria das atividades humanas e em todos os ramos do saber. Isso implica a necessidade de se redefinir o que deveria ser hoje uma **pessoa educada**. As estatísticas mostram que, possivelmente, até o fim desta década, toda pessoa educada vai ter uma iniciação em computação, porque não se pode mais prescindir desse tipo de tecnologia para se ter melhor qualidade de vida no mundo em que se vai viver. Dessa maneira, a escola (pública ou privada) deve estar preparada para ensinar uma nova disciplina — a Informática — e, como corolário fundamental, deve-se dispor de novos educadores capacitados para desenvolvê-la. Mas, quantos educadores estariam, presentemente, preparados para poder exercer tal ação? Augusto Comte, se vivo fosse — ele que sempre defendeu currículos renovadores em função do progresso tecnológico que acarretam a morte de algumas e o nascimento de novas disciplinas —, já teria inserido a informática no elenco das matérias a serem oferecidas hoje.

O fato, indevidamente apontado, de que o professor vai ser substituído pelo

computador em sala de aula já não é dito com tanta frequência, porque já se conscientizou que o professor estará sempre presente no processo ensino-aprendizagem, por ser ele, e ninguém mais, o **centro de gravidade** de todo o sistema educacional. O professor é que deve saber dos auxílios que as tecnologias (a partir daquelas oferecidas tradicionalmente pelo quadro-negro, giz, livro didático. . .) podem trazer para otimizar a sua tarefa principal: a de transmitir e fixar conhecimentos.

Um professor poderá ser substituído sim, numa sala de aula, mas sempre por um **outro professor** que seja **mais capacitado** que ele em transmitir, com autoridade e conhecimento da potencialidade dos recursos didáticos que utiliza, informações para alunos que se renovam constantemente.

Problemas análogos ocorreram com o uso da tecnologia da televisão em educação. A TV é um potente veículo de comunicação de massa que, quando atinge o aluno-espectador, parece individualizado — só para ele. É passiva em relação às conquistas de se estabelecer raciocínios que possui o computador, mas tem a seu favor um fascínio especial, que exerce sobre todo o racional, pelos enormes recursos que emprega na composição de imagens e sons. O seu bom uso é extraordinariamente válido para a educação, porém seu mau uso (incluindo o caso de crianças que permanecem muitas horas à frente de uma TV) é de um prejuízo incalculável. Exemplos de bom uso — como Vila Sésamo — mostraram, através de programas de televisão, como é possível alfabetizar crianças de quatro ou cinco anos de idade de modo atraente e agradável, bem como aprender a contar e obter um bom aprendizado de aritmética. Hoje, a televisão, acoplada com um computador, pode realizar façanhas

extraordinárias no processo ensino-aprendizagem, principalmente no combate dessa chaga social que é o analfabetismo entre nós. A rigor, pelos métodos convencionais de ensino até agora empregados, o Brasil jamais poderá erradicar o analfabetismo, pois “formam-se” anualmente muito mais “analfabetos” do que professores necessários para alfabetizá-los! Para essa imprescindível erradicação, é necessário que se disponha de educadores preparados para usar as novas tecnologias de comunicação de massa, acopladas com a do computador, próprias para um país com as nossas dimensões.

De qualquer modo, quem deve saber se tal ou qual recurso auxiliar é útil para a sua função de ensinar é o próprio professor. Ele é que, conhecendo as potencialidades de tais recursos e a melhor maneira de utilizá-los, deve decidir sobre o seu emprego ou não. É ainda o professor quem deve decidir se ele é mais eficiente ou não utilizando o computador. Pode ser que tal utilização não acrescente nada ao magistério que exerce e que julga bom. Mas, para estas conclusões serem válidas, é preciso que o professor tenha tido oportunidade de conhecer os princípios científicos que norteiam a informática no ensino. É necessário, com urgência, que se sensibilize e participe de cursos oferecidos, direta ou indiretamente, pelas autoridades responsáveis pela educação do País. Só assim o professor vai saber se ele é melhor ou não utilizando o computador como recurso auxiliar didático e se a melhor maneira de usá-lo é programando-o ou utilizando simples linguagens de programação — isto porque programar um computador é bem diferente de usar uma linguagem de programação. Utilizar uma linguagem de programação é aprender a usar comandos, enquanto que programar um computador é criar algoritmos, uma tarefa mais exigente

que nem todo professor tem necessidade de conhecer.

Então, a exemplo do que vem ocorrendo na maioria dos países desenvolvidos — e com êxito em muitos deles —, é necessário que o Brasil não se omita em oferecer aos educadores em geral, e aos professores em particular, a oportunidade de conhecerem as mensagens educativas trazidas pela informática. Mesmo que seja somente para discuti-las e até rejeitá-las, é importante o pronunciamento dos educadores, desde que feito com conhecimento de causa, sobre os princípios psicopedagógicos que fundamentam essa potente tecnologia como recurso auxiliar do ato de ensinar.

O MEC, através de seu Comité Assessor de Informática e Educação, está oferecendo, pela primeira vez, o Curso FORMAR, que se desenvolve no momento na UNICAMP (360h, tempo integral, junho/agosto, 1987), para 52 professores indicados pelas secretarias estaduais de educação (dois por estado, no mínimo) se ciclam em informática com vista à educação. Contando com uma boa estrutura de apoio em *hardware*, os professores recebem um conteúdo que é desenvolvido em três módulos: Ciência da Educação, Ciência da Computação e Tecnologia Educacional, nos moldes de um curso de especialização, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Recebem, também, de especialistas, sessões de estudos, onde são abordados e discutidos aspectos de praticidade do uso do microcomputador no ensino.

Tive o prazer de colaborar nesse Curso, realizando sessões de estudos de cibernética pedagógica, e pude sentir de perto o interesse despertado por ilustres colegas, em exercício no magistério oficial, pela oportunidade que estavam tendo de poder entrar nessa nova fase da educação, da

qual a maioria dos países civilizados já participa intensamente. É o caminho mais certo para o Brasil entrar na era da informática: preparação de recursos humanos!

Os egressos do Curso FORMAR serão, nos seus estados de origem, em convênio com as respectivas secretarias de educação, os responsáveis pela operacionalização dos Centros de Informática e Educação (CIEDs), sob a coordenação do Ministério da Educação, que já adquiriu para os mesmos o equipamento básico para seu funcionamento (cada Centro receberá 27 micros MSX, 9 micros Apple, 1 PC e 6 impressoras), bem como um pacote de *softwrs* educacionais (incluindo banco de dados, planilhas eletrônicas, processador de textos, linguagem de programação LOGO, etc.) que contará com alguns já constantes do catálogo do MEC, que reúne os *softwrs* educacionais premiados no Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro.

Cada Centro terá assim, em seu estado, uma função multiplicadora de iniciação à informática para professores, alunos e comunidade em geral (em horário noturno), já que não é possível, dentro de nossa realidade, levar o computador à escola pública.

Além disso, e principalmente, os CIEDs (que em alguns estados já estão em pleno funcionamento) possibilitarão de modo contínuo, em cursos de pequena duração, a formação de recursos humanos, capacitando os professores na utilização das tecnologias da informática nos ensinamentos de 1º e 2º graus, viabilizando, dessa forma, o acesso à informática dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Olhando atentamente este seletório de educadores, levante a mão quem, dos presentes — que participam desta importante reunião promovida pelo INEP —, já teve alguma iniciação em informática.

Penso, numa observação ligeira, que cerca de 20%.

Pois bem, é preciso que, num próximo encontro, os 80% restantes possam também levantar a mão. Assim teremos a convicção de que os nossos educadores já ultrapassaram a fase inicial de sensibilização e já podem ajudar (e esta é uma das missões mais nobres) a criar uma fundamentação brasileira da aplicação da informática na educação.

O Professor Walter Garcia – Obrigado, Professor Sangiorgi. Faremos agora um intervalo, mas proponho que retornemos às cinco horas para o debate.

DEBATE ABERTO AO PLENÁRIO

O Professor Walter Garcia – Reiniciamos agora os trabalhos, desta feita com a participação de todos os presentes. Pediria apenas que os participantes se identificassem antes de fazer a pergunta, aqui neste microfone, para efeito de gravação. Antes, porém, o Professor Fernando pretende fazer alguns esclarecimentos.

O Professor Fernando José de Almeida – O primeiro esclarecimento é que, na minha exposição, confiei um pouco na memória e me esqueci de um item importantíssimo, mas que foi abordado pelo Professor Ediruald: a questão política que está por trás da aplicação de qualquer tecnologia, em qualquer lugar.

O uso politicamente avançado ou retrógrado de determinada tecnologia em qualquer âmbito da sociedade vai ser determinado não pela tecnologia em si, mas pela luta política que se vai fazer, ou que se está fazendo nas várias instâncias da sociedade, para se apropriar dos vários instrumentos da tecnologia da própria sociedade. O Professor Ediruald falou da ques-

tão que chamou de luta de classes, que permite a cada classe se apropriar de determinada conquista – por exemplo, da robótica –, podendo ela causar o desemprego ou não, dependendo da luta sindical, como um dos elementos da luta de classes.

Gostaria de retomar rapidamente uma questão que deixei um pouco à sombra: a visão de ser humano, anterior, numa ordem lógica, a qualquer aplicação de tecnologia. A questão antropológica, do perfil do ser humano que a sociedade pretende formar – ou do seu mundo de valores –, é anterior a qualquer coisa. O modelo de homem que eu penso é uma coisa, e outra coisa é a prática política e a prática pedagógica. Para que se realize esse modelo de homem que eu quero, esse modelo de ser social, de estrutura social, eu tenho que ter uma prática pedagógica como educador e uma prática política como cidadão. A tecnologia é uma mediação na busca da formação desse novo ser humano, dessa nova organização social; ela não é um fim, mas um instrumento de luta política para a formulação dessa sociedade. Então, estou não só concordando com o professor, como estou dizendo as mesmas coisas com outras palavras – e gostaria de ser até mais enfático.

Entre o desejo e a prática, a tecnologia pode ser um mediador para fazer meu desejo se tornar prática. Vou dar alguma contribuição ao pensamento do Professor Sangiorgi (quando ele exemplificava a questão da aplicação de *video games* ou da informática na educação) como educador. O que eu quero? Eu posso fazer um aluno ou adolescente ser massificado ou triturado pelo uso do computador ou não. Vou tomar esse mesmo esquema e tentar responder essa questão. O que me garante que eu tenha um caminho seguro contra essa massificação e essa opressão é o fato

de eu ter um modelo de educando, um modelo de aluno que eu quero formar, um modelo de família e de filho que eu quero educar; um modelo de sanidade, de afeto, de ação pessoal — eu tenho que ter isso, seja na escola ou na família. Tendo isso claro, vou ter, então, uma prática escolar e uma prática familiar que vão levar a isso, e os instrumentos tecnológicos (que estão dentro do meu lar, dentro da minha escola) vão ser mediadores para essa relação.

O computador em si não é nada; ele tem conteúdo vazio. Por exemplo, uma criança que chega da escola e fica quatro horas diante do computador tem algum problema que não é o computador. Se fosse num período anterior, ela estaria agarrada com um livro, se escondendo dos seus problemas, das suas relações afetivas, nesse livro; ou se escondendo na masturbação, numa relação com as drogas ou no mundo do crime, etc. Quer dizer: o problema não é provocado pelo computador ou por determinada atividade que ele faz; não é a atividade que é ruim e que gerou a sua qualidade. O computador é sua manifestação — isto precisa ficar claro para nós.

A escola que tem pressupostos educacionais falhos, opressivos, antidemocráticos, etc., vai usar qualquer instrumento — mesmo que seja um giz ou uma aula teórica — para ser antidemocrática, opressiva, etc., e o computador vai ser um dos seus instrumentos para esse fim. Então, quando as pessoas conversam comigo sobre a questão do computador, eu digo: escolhe a escola antes. Saber qual a filosofia da escola é mais importante do que saber como ela se utilizará do computador — uma coisa depende da outra. Ela como um todo vai ser boa ou má; certamente, ela usará todos os instrumentos inadequadamente se o ponto de partida for inade-

quado. Assim como ela conduz o tratamento de seus professores, assim como conduz a disciplina ou organiza a avaliação, vai organizar também o trabalho com computação. Se você tem uma escola sadia, certamente terá também uma relação sadia com o computador. Os eventuais erros serão acidentes de percurso — podem ser corrigidos.

A Professora Bernardete Gatti — Eu me pergunto se essa atribuição que você faz ao computador, enquanto instrumento que entra na escola, tem sentido na realidade do contrato de trabalho dos professores. Ele pode ser colocado como se coloca qualquer outra coisa. Aliás, eu acho que poderia ser melhor colocado se o Secretário de Educação chegasse na escola e dissesse: “Olha pessoal, vocês vão trabalhar em horário integrado (tipo 6 ou 8 horas), vão ganhar um salário de vinte salários mínimos e não vão passar todo o tempo dando aula, e sim parte dando aula, parte atendendo aluno, estudando...”. Eu acho que isso revolucionaria a educação, mas duvido que o computador, nas condições de trabalho atual, revolucione qualquer coisa. Pensar no uso do computador na escola sem pensar nas condições de trabalho do professor me parece problemático.

Outra coisa que me deixou em dúvida é que você parece atribuir ao computador a possibilidade de, de uma forma absoluta, desenvolver a autovalorização do aluno, que passa a se ver como um ser que pode organizar sua própria aprendizagem em seu trabalho escolar. Eu tenho observações que contradizem isso; vi alunos se sentindo frustrados quando tentam cinco, seis, sete vezes e não conseguem ir em frente na manipulação do micro. Isto mexe com seu autoconceito e nem tudo se passa maravilhosamente bem. Em segun-

do lugar, quando trabalham em grupo, os coleguinhas dão risadas e fazem gozações entre si o tempo todo.

Então, essa questão da valorização me parece merecer mais cuidado, porque o uso do computador pode também provocar tantos danos quanto o professor, dado que ele é uma máquina. . . depende de quem o interpreta. Não se pode atribuir ao computador o papel de eliminar esses problemas da formação da identidade da criança e do jovem.

Outra questão que diz respeito aos exemplos que você deu, e o Ediruald retomou, é a de que o uso do computador pode ser algo rotineiro em estruturas pré-propostas e pode não alterar em nada o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o que é feito pelo professor com o editor de texto pode ser feito sem o editor e, também, há uma grande limitação na lógica da máquina.

O Professor Osvaldo Sangiorgi — O grande problema, professor, é realmente saber qual a filosofia dessa escola, quando ela a tem. Porque muitas escolas colocam os computadores na frente para dizer que têm informática, portanto estão em dia. . . não são escolas “quadradas”. Na verdade, estão fazendo um mal extraordinário, por colocar o computador antes de uma filosofia de aproveitamento — e isto é muito comum.

O Professor Akiro Sato — Eu sou professor do terceiro grau e, por circunstâncias várias, venho trabalhando com crianças há algum tempo. Eu não me lembro exatamente da seqüência, mas me parece que a primeira colocação se refere exatamente ao posicionamento de que o computador seria uma alavanca para suscitar discussões em torno da temática ou da problemática que existe. Venho de uma

área de aplicação profissional do computador (eu trabalho com processamento) e tenho observado que, nas empresas, acontece uma coisa extremamente interessante. Sem dúvida, com o computador, consegue-se resolver vários problemas estruturais dentro da empresa, mas ele incomoda — e o fato de incomodar faz com que o pessoal comece a repensar o processo. Na educação, nas escolas em que tenho trabalhado com computador, acontece exatamente a mesma coisa; ele é algo que incomoda os educadores, os orientadores, a direção. . . principalmente porque, de repente, os alunos têm um brilho nos olhos quando vêem o computador. O problema é que o interesse gerado pelo computador se torna um agente que suscita exatamente essas discussões.

A segunda coisa a abordar é o problema do programador de textos que, sem dúvida, tem toda uma série de limitações. Mas, um dos grandes sucessos educacionais está num “produtinho” chamado Bank Street Right, desenvolvido em Nova Iorque pelo Bank Street College, uma das escolas de educação mais famosas que existem, e que trouxe a seguinte cultura através dessa nova tecnologia: se pegamos hoje um aluno do terceiro grau, um aluno do quinto ano de engenharia, por exemplo, é um desastre, porque ele não sabe sequer fazer um relatório; então, com o interesse que demonstra em trabalhar com processadores de texto, com todas as limitações que a tal inteligência artificial não conseguiu resolver até agora — os sistemas especialistas realmente estão, quando muito, na idade do caramujo —, ele consegue, visualizando essa possibilidade de rearranjar, mesmo dentro das instruções, um outro universo mais condizente com a sua realidade cultural, retomar o entusiasmo pelo texto. Verifica-se, então, que ele está trabalhando com um texto novo; é um

problema de agente. Não estou atribuindo magia à máquina, mas apenas colocando o seu efeito atrativo, tal como ocorre com a televisão. Esse atrativo é positivo, daí a importância do agente no processo.

Não estou negando que se possa fazer de outras formas, mas como o processo educacional está estagnado, uma inovação que provoca, que perturba, mesmo com todas as limitações, talvez seja o instrumento adequado para que o educador acorde e mude a sua postura.

Um aspecto que foi levantado é que, apesar de todas as limitações existentes, o computador é um instrumento com o qual o educador tem que se preocupar, analisando todas as suas reais possibilidades. O que se nota com bastante frequência é o seguinte: primeiro, um grande número de crianças já começa a ter contato com o computador independentemente da escola, fora do processo educacional; em segundo lugar, a tecnologia que elas não entendem está mais condizente com a cultura relacionada ao seu futuro profissional; finalmente, algumas estatísticas dão conta de que, até 1985, foram colocados no mercado norte-americano cerca de 24 milhões de microcomputadores. O que se está fazendo realmente com eles não sei, mas existe um levantamento feito nos Estados Unidos sobre a preocupação do adulto com relação ao microcomputador, aparecendo em primeiro lugar a do seu uso em educação.

Uma outra coisa seria interessante colocar e que já foi aqui abordada: a preocupação constante com relação às inovações — característica típica da sociedade industrial. Numa mudança de contexto, o que realmente importa é a inteligência, da qual depende que uma coisa com certa limitação venha a ter utilidade. Este é um enfoque diferente do ponto de vista da sociedade industrial, pois os princípios vá-

lidos hoje para ela serão diferentes nessa nova sociedade e, em termos educacionais, também há que se pensar nesse sentido. Do *software* educacional, realmente, a grande maioria é lamentável em termos de utilização. Como é uma coisa extremamente nova (estou falando da década de oitenta, e não de antes), há a necessidade de que os educadores se preocupem realmente com o processo, independentemente de serem contra ou a favor, pois, conforme frisou o Professor Sangiorgi, o *marketing* é intensivo, chegando, em termos de economia mundial, a cerca de 150 bilhões de dólares e, como atividade, a 500 bilhões de dólares. Isto é uma realidade e não dá para discutir. Muito obrigado.

O Professor Fernando José de Almeida

— Vou tentar responder rapidamente as questões colocadas pela Professora Bernardete, uma das quais já foi respondida pelo Professor Sato — a que trata da revisão crítica do ensino —, atendo-me mais à questão da frustração do editor de texto.

O editor de texto é uma coisa diferente que creio não ter ficado clara pela simplificação da minha exposição — ela foi tão rápida que eu caricaturei, em vez de explicar mais claramente. O editor de texto permite que o aluno receba o texto mexido pelo professor, retome este texto, corrija e ganhe a nota definitiva. Isto, a meu ver, está gerando frustração, no sentido de que o aluno tem uma poda inicial na sua primeira obra; ele aprende pelo erro, porque pode errar e o erro é aceito pelo editor, uma vez que o editor não critica ainda. . .

A Professora Bernardete Gatti (interrompendo) — Eu não falei da frustração do editor de texto, e sim que o professor comum também pode fazer esse mesmo tipo de trabalho sem o editor de texto,

além da frustração do aluno quando está trabalhando com simulação ou tem que construir alguma coisa e não consegue sair do impasse. O que eu quis dizer é que a nota do aluno pode ser dada pelo professor, pelo computador ou o que for, porque o que importa aí são as atitudes e não somente a técnica.

O Professor Fernando José de Almeida (retomando) – Eu tenho uma experiência na Universidade em que se elabora alguma coisa neste sentido. . . cada trabalho do aluno é refeito. Não tem nota; esta só é dada após a segunda correção – a mesma coisa que o editor faz. Só que o trabalho é tão monstruoso para os professores que trabalham com 4.000 alunos no primeiro ano do ciclo básico que, depois de dois anos, ele para de fazer este trabalho por incapacidade temporal de realização da tarefa. Ora, o computador permite isso – esse é o salto de qualidade. Por isso é que eu digo: inscreva-se em uma escola boa. O computador vai acelerar os processos da escola boa; ele não vai gerar a qualidade da escola. Pelo contrário, se a escola é ruim, ele vai acelerar a má qualidade da escola, a característica negativa de sua estrutura. Concordo com você, mas só quero dar um pequeno passo além, que é o seguinte: não é o computador que faz; é o uso que o professor faz dele que gera a qualidade. No entanto, o computador permite um método de correção que, no sistema de uma escola convencional, se torna impossível, seja para o aluno, seja para o professor. Se o aluno tiver que refazer tudo na “munheca”, realmente muda a qualidade do trabalho. Um adolescente de catorze anos que tem muita dificuldade de trazer na cabeça a idéia de escrever, que tem muito problema para reescrever um texto inteiro, terá no editor de texto a possibilidade de recuperar o aspecto lú-

dico da reescrita – essa é uma qualidade própria do computador.

Eu ia falar sobre o texto de Locke, mas para não extrapolar o meu tempo, vou dar oportunidade a outros. Fiz um recorte tão empobrecedor do trabalho que produzi em Lyon que realmente abriu as portas para essa crítica, o que a torna totalmente pertinente. O trabalho, tal como eu o apresentei, é de uma lógica binária extremamente pobre e que quase não dá contribuição para discussão. No entanto, a minha primeira preocupação, antes mesmo de elaborar a chamada “árvore conceitual”, foi montar toda a estrutura do curso para ensinar o liberalismo. Nessa montagem da estrutura do curso sobre o liberalismo, garanti objetivos determinados de conhecimentos, de debate, de crítica, de relação com outras realidades que não fossem as realidades ideais do pensamento liberal. Depois, usando uma metodologia tradicional, com debates, leituras de texto, aulas teóricas, etc., fiz uma inserção de atividades através do computador, para que ele pudesse fazer o trabalho que eu costumeiramente passo em sala de aula; uma delas baseia-se no fato de que o aluno só aprende se fizer aquilo que Bernardete chamou de “repetir o texto”. A seguir, ele vai elaborar, relacionar, criticar, transpor, etc.

Por mais que isso seja uma lógica formal, e eu deseje fazer com que o aluno chegue a uma reflexão mais analógica, mais dialética, mais contraditória, mais crítica, etc., a base da dialética é a formalidade; eu tenho que passar pelo pensamento formal para chegar à superação da dialética ou ao pensamento mais crítico, mais elaborado.

Estou pensando concretamente no estudante que entra com dezenove anos na universidade e tem uma dificuldade de leitura que vem do 1º e 2º graus. Se eu con-

seguisse um computador que dialogasse com ele, mesmo no aspecto mecânico binário, de forma que lhe desse o "prato pronto" para um trabalho mais elaborado, já seria um ganho de qualidade em termos de educação.

O Professor Walter Garcia — Caso não haja mais alguma pergunta, o Professor Ediruald deseja fazer um comentário.

O Professor Ediruald de Mello — Quero lembrar dois pontos que havia preparado, esqueci e surgiram depois nas discussões.

Uma coisa que falamos durante todo o tempo neste encontro foi sobre o uso do computador somente no ensino, e não na educação em geral. Entretanto, neste último aspecto, ele pode ser usado na administração e na pesquisa — ninguém contesta a sua utilidade na pesquisa, quer quantitativa, quer qualitativa.

Em artigo publicado na revista **Educational Research**, da Associação Americana de Pesquisa Educacional, em maio de 1986, os autores, um do Banco Mundial e outro do Education Testing Service, analisam as tendências do ensino da informática nas escolas pré-universitárias, isto é, no ensino de 1º e 2º graus, que correspondem ao primário e secundário, atualmente, nos Estados Unidos. Fica evidenciada nesse artigo a tendência dos autores de não se preocuparem apenas com o uso do computador no ensino das diversas disciplinas, mas, também, quanto ao seu uso simplesmente na preparação das pessoas para funcionarem numa sociedade informatizada. Essa pretensão foi baixando com o tempo, tanto que o número de alunos da escola secundária que planejam seguir uma carreira em ciências da computação vem decrescendo nos últimos cinco anos. (Com isto, a preocupação atual é usar pro-

cessador de textos, gerenciador de base de dados, programas de gráficos, etc., para melhorar a qualidade de vida humana associada das pessoas que estão participando do sistema.

Em 1984, a pessoa responsável pela análise e avaliação de programas educacionais para computador na cidade de Nova Iorque afirmou, numa revista, que, de mais de 10.000 programas analisados, apenas 200 foram considerados usáveis pelo seu setor, responsável pela autorização do uso desses programas nas escolas da cidade de Nova Iorque.

Outra preocupação que tenho é de que, somente na base da discussão, não conseguiremos influir nas decisões sobre a implantação da informática na educação. Fiquei muito triste quando li em outro número da revista citada, já deste ano, a respeito do uso da pesquisa educacional nos Estados Unidos, o que o Governo Reagan fez. A pesquisa, cujo título em português seria "O que funciona: pesquisa sobre ensino e aprendizagem", apresenta a seguinte conclusão: a educação floresce onde a disciplina é rígida, os adultos controlam regras e padrões, as habilidades básicas são reforçadas — quer dizer, leitura, escrita e cálculo — e os estudantes estudam história. Ela foi feita pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, com base na revisão da literatura a respeito de pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Pinçaram o que quiseram, misturaram frases célebres de filósofos gregos até grandes nomes americanos, como Franklin e Jefferson, e fizeram dessa mistura um embasamento para as conclusões, isto é, o que deveria ser feito. O resultado disso é a continuação da política, que Reagan começou quando assumiu no primeiro mandato ainda, de diminuição de verbas para a educação e para área social em geral — uma política extremamente conservadora.

Este é o uso que é feito da pesquisa num país avançado como os Estados Unidos.

Em palestra recente, Pedro Demo afirmava que o pesquisador, às vezes, não pesa o que é pertinente — eu diria relevante. É o político quem decide: em geral, encomenda a pesquisa que quer para fundamentar a decisão que já tomou. Então, não será apenas com reuniões que iremos conseguir alguma atividade organizada de pressão política, pois na hora que alguém quiser decidir vai decidir. A decisão poderá ser simplesmente por questões de acerto com alguma empresa, para levantar alguma empresa em dificuldades, para produzir mais computadores ou coisa semelhante.

O Professor Walter Garcia — Quero fazer um comentário (é pena que o Professor Sato não esteja mais aqui), justamente aproveitando este último “gancho” do Professor Ediruald sobre a questão da presença da informática na vida cotidiana.

Acho que teríamos de levantar alguns aspectos do setor escolar, normalmente um setor extremamente frágil em termos de tomada de decisões; em geral, ele sofre as consequências de decisões tomadas em outras instâncias.

Trabalhando há alguns anos em Brasília, em órgãos centrais, estou cansado de ver essa lógica. Em relação ao computador, toda vez que alguém pretende vender algum equipamento utiliza muito a importância desse discurso, embora não tenha sido no sentido que o Professor Sangiorgi mencionou, mas, via de regra, são argumentos que vêm embutidos. Como o setor educacional sofre as consequências (não é ele quem decide) e como, em geral, essas inovações estão distantes, elas, as inovações, são apresentadas como um fato consumado. Tem-se, então, que encontrar uma justificativa da utilização *a pos-*

teriori. No entanto, me parece que teríamos de olhar com certa cautela o fato de que estamos vivendo numa sociedade informatizada, o que justifica a necessidade de utilizarmos o computador.

Num encontro de educadores latino-americanos do qual participei recentemente, foi colocado, de maneira singular mas com certa crueza, que a melhor tecnologia de que dispomos é o professor e que ela vem sendo progressivamente desvalorizada e aviltada, não só no Brasil como em toda a América Latina. Se considerarmos o salário médio dos professores da escola primária da América Latina, constataremos tratar-se de algo realmente humilhante em relação aos de países que possuem uma política educacional consolidada. Acho que deveríamos levar em conta esse aspecto, para que, numa sociedade informatizada, não continuemos aceitando acriticamente esta situação e todas as soluções que passa ao largo do nosso âmbito de decisão.

O Professor Osvaldo Sangiorgi — Quero mostrar aqui um cartão — coisa de uma sociedade informatizada. Isto é o cartão de um banco, para fazer compras, verificar saldo, etc.; não é magnético — ele tem um *chip*; é francês. Paris inteira está *on line*. Neste cartão, você carrega o seu dinheiro, sem necessidade de carteira. Com ele você paga despesas de restaurante, gasolina, etc., e vai gastando até zerar; depois vai ao banco e recarrega. Isto é um exemplo do que ocorre numa sociedade informatizada, com uma enormidade de vantagens. . .

ENCERRAMENTO

O Professor Walter Garcia — Ao encerrar esta mesa-redonda, quero agradecer aos professores Fernando José de Almei-

da, Ediruald de Mello e Osvaldo Sangiorgi pela inegável contribuição e a todos os demais presentes pela efetiva participação.

O Professor Osvaldo Sangiorgi — Gostaria de acrescentar um voto de louvor aos responsáveis por este encontro, espe-

cialmente pela preocupação de reunir professores e educadores para abordagem de uma área que ainda carece de muita fundamentação. Creio que a divulgação do que foi aqui tratado, através da Revista, poderá suscitar o debate e a contribuição por parte de outras pessoas que se preocupam com o tema.

Contribuição do CONSED à discussão sobre a nova LDB*

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pretendendo aprofundar e ampliar o debate acerca das complexas questões que envolvem a matéria da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reativado após a votação do capítulo da educação pela Assembléia Nacional Constituinte, sintetizou, num documento próprio, suas contribuições. Dá-se assim continuidade à iniciativa das entidades representativas da sociedade civil, dos grupos interinstitucionais, de pesquisadores e educadores que apresentaram propostas sobre o tema, objeto de reflexão nacional em congressos e seminários desde meados de 1987. O documento do CONSED, que registramos a seguir, está sendo discutido em todos os estados, devendo resultar dessas discussões uma segunda versão que servirá de base para os trabalhos a serem desenvolvidos no XXII Fórum Nacional de Secretários de Educação, marcado para setembro próximo.

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Considerando que a educação escolar é um direito social fundamental; é essencial à formação e ao exercício da cidadania; é elemento primordial na constituição da democracia e instrumentaliza o cidadão para a reflexão sobre os fundamentos das organizações sociais, o papel que desempenham e as possibilidades de transformação;

Considerando que a valorização do profissional da educação constitui elemento indispensável à concretização do direito de todos à educação escolar, que deve ser assegurada pelo Estado.

A educação nacional tem por fim:

- a) formar seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes de compreender e atuar pelo cumprimento dos direitos e dos deveres de cidadania,

- do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade;
- b) socializar o saber historicamente acumulado e desenvolver o espírito crítico necessário ao exercício da cidadania;
- c) preparar o indivíduo para compreender os princípios fundamentais do trabalho na sociedade contemporânea, da produção das condições materiais e espirituais de existência, nas suas dimensões históricas e sociais; e
- d) promover o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio natural e cultural da humanidade.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação escolar de boa qualidade é

* Participaram da elaboração deste documento: Silke Weber (PE), Maria das Graças C. de Oliveira (PE), Eudson de Castro Ferreira (MT), Aldalice Moura da Cruz Otterloo (PA), Wilson Schmidt (SC), Aparecida Neri de Souza (SP) e João Cardoso Palma Filho (SP).

direito de todos e será assegurada pelo Estado, nos diferentes níveis e modalidades, incluindo os níveis mais elevados de ensino e pesquisa.

O ensino fundamental é obrigatório e o ensino médio terá sua obrigatoriedade precípua estabelecida progressivamente.

Os jovens e adultos trabalhadores têm direito ao ensino adequado às suas características e especificidades, em todas as modalidades, o que deverá ser assegurado pelo Estado.

DO DEVER E DA LIBERDADE DE EDUCAR

A educação escolar deve ser ministrada sem restrições de ordem filosófica, política, econômica e religiosa e isenta de preconceitos de quaisquer naturezas.

A educação escolar é livre à iniciativa privada e será normatizada, autorizada e inspecionada pelo poder público, que também avaliará a sua qualidade.

DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O sistema nacional de educação será constituído por ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação pré-escolar.

O sistema nacional de educação articulará, organicamente, as redes federal, estadual, municipal e privada nos diferentes graus, níveis, modalidades e tipos de ensino.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, a educação pública, na perspectiva de unificação progressiva das redes oficiais.

A União desenvolverá, preferencialmente, o ensino superior, cabendo-lhe a coordenação geral do sistema nacional de edu-

cação e do processo de definição das políticas.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, através de leis próprias, articular-se-ão para organizar seus sistemas de ensino e para formular e acompanhar as políticas educacionais do Estado, observada a vinculação destas com as políticas de educação nacional.

As Unidades Federadas coordenarão e articularão os sistemas estaduais de educação e as respectivas políticas educacionais, tendo como responsabilidade a garantia de oferta da educação fundamental.

As Unidades Federadas só poderão desenvolver iniciativas novas no ensino superior quando estiver assegurada a oferta de ensino fundamental.

Os Municípios desenvolverão, preferencialmente, a educação pré-escolar e o ensino fundamental, não podendo atuar em outros graus e níveis de ensino, enquanto não estiverem plenamente atendidas as necessidades relativas a esses níveis.

É de competência das Unidades Federadas e do Distrito Federal autorizar e supervisionar o funcionamento dos seus estabelecimentos, bem como os das redes municipal e privada de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação, quin-quenal, deverá ser elaborado pelo Ministério da Educação, com a participação das secretarias de educação dos estados e municípios da Federação, e aprovado pelo Conselho Federal de Educação e pelo Congresso Nacional, até o final do primeiro ano do governo.

As unidades de ensino, dos diversos graus, exercitarão diferentes formas de gestão democrática que garantam a mate-

rialização das prioridades contidas nos planos mais globais de educação.

O Conselho Federal de Educação é o órgão normatizador da política nacional de Educação.

O Conselho Federal de Educação será composto por 30 educadores com reconhecida contribuição para a educação pública, competência e legitimidade no meio educacional.

Os membros do Conselho Federal de Educação serão nomeados pelo Presidente da República, *ad referendum* do Congresso Nacional, com três anos de mandato passível de uma recondução, salvaguardada a representatividade de todos os estados da Federação.

Os conselhos estaduais de educação, compostos por educadores com reconhecida competência, terão suas atribuições, composição e periodicidade definidos em lei estadual.

Os conselhos de educação elaborarão as normas gerais, a partir das quais as unidades escolares elaborarão seus regimentos internos.

Os conselhos municipais ou intermunicipais de educação poderão ser formados, observando-se as normas estabelecidas pelos conselhos estaduais sobre a matéria.

Os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão realizar, obrigatoriamente, a Chamada Anual Escolar para o ensino fundamental e o ensino médio, antes do início do ano letivo.

DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental abrange a educação básica escolarizada unitária destinada a crianças, jovens e adultos, independente de idade.

O ensino fundamental, com duração nunca inferior a 8 (oito) anos de escolaridade,

200 dias letivos, mínimo de 800 horas anuais de atividades e 4 horas-aula diárias de efetivo trabalho de professor-aluno, excluída a merenda, recreio e outras atividades, terá sua estrutura, organização e funcionamento regulados por lei estadual.

O Estado deve prover os meios necessários, conforme disposto no artigo 241 da Constituição, ao ensino fundamental, objetivando promover um ensino de qualidade.

O ensino fundamental tem por objetivo o acesso sistemático ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como ao conhecimento historicamente produzido, mediado pelas referências pessoais e sociais do aluno, de modo a torná-lo apto a, progressivamente, compreender as leis que regem a natureza e as relações sociais próprias da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades que favoreçam tanto a leitura crítica como a intervenção consequente no mundo em que vive.

Destina-se às crianças, aos adolescentes, aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso a este grau de ensino, salvaguardando-se, neste caso, as experiências práticas dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo, assegurando-lhes condições escolares compatíveis com a sua situação de aluno trabalhador.

Os sistemas estaduais e municipais poderão ampliar a duração do ensino fundamental e obrigatório, respeitadas as peculiaridades e possibilidades locais.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos e ecológicos nacionais. Constarão obrigatoriamente do currículo mínimo os seguintes campos de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências

Sociais, que serão normatizados pelo Conselho Federal de Educação.

As matérias que comporão a parte diversificada do currículo serão estabelecidas pelos conselhos estaduais de educação.

DO ENSINO MÉDIO

Caracterizado como ensino de educação geral para todos e com opções para a profissionalização:

- a) tem por objetivo o aprofundamento, por parte do aluno, do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e, ao mesmo tempo, a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, bem como a intervenção consciente na vida político-social;
- b) destina-se a todos aqueles que concluíram o ensino fundamental, independente de idade, e será progressivamente obrigatório dos 15 aos 18 anos;
- c) será oferecido diuturnamente de modo a facilitar o acesso e a permanência do aluno trabalhador, com organização curricular flexível tanto em termos de horário escolar quanto de duração do período letivo; e
- d) terá duração mínima de 3 anos letivos e compreenderá, no mínimo, 2.400 horas de trabalho escolar efetivo e duração anual não inferior a 200 dias letivos.

DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tem por objetivo favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físico,

emocional, intelectual e social; para as crianças de 4 a 6 anos, tem como objetivo criar ambiente alfabetizador.

É dever do Estado oferecer pré-escola para atender à população.

A educação Pré-Escolar será ministrada em instituições públicas ou privadas.

As instituições privadas funcionarão com autorização prévia, com supervisão e inspeção dos órgãos públicos competentes, na forma que a lei estadual estabelecer.

DO MAGISTÉRIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A formação dos professores deverá se realizar na perspectiva profissional unitária, aí incluídas todas as licenciaturas, através de uma formação geral e uma parte diversificada, com metodologias e conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

Na formação dos professores deve ser estabelecida uma política de estágio que perpassse todo o desenvolvimento do curso, de forma a permitir experiências e práticas diversas, bem como a superação bacharelado/licenciatura que traz implícitas as dicotomias ensino-pesquisa-extensão, ou seja, entre o saber, o produzir e o difundir conhecimentos.

A formação de professores para a Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos e Educação Especial e para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental será feita em cursos de ensino médio, podendo ser, também, a nível de ensino superior.

O Plano Nacional de Carreira do Magistério deverá garantir a execução da política nacional de educação e ser elaborado com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Além dos dispositivos constitucionais que regem a matéria, o financiamento da educação nacional deverá:

- a) assegurar o compromisso do Estado com o funcionamento adequado do ensino público, nos diferentes graus e níveis;
- b) garantir nos orçamentos anuais da União, Distrito Federal, Estados e Municípios a porcentagem de recursos destinados a custeio não inferiores aos do exercício anterior;
- c) ser flexível no que se refere à aplicação dos recursos oriundos das esferas federal, estadual e municipal, favorecendo inclusive a incorpora-

ção automática ao patrimônio de saídos de exercícios anteriores;

- d) assegurar a alocação de recursos da União em função de prioridades educacionais, definidas nas políticas e planos estaduais de educação, cabendo à União repassá-los à administração estadual, dentro dos prazos previstos nos respectivos planos.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Será assegurada, através das redes oficiais dos Estados, Territórios, Distrito Federal e Municípios, a alfabetização de adultos até a erradicação do analfabetismo.

Será assegurado um programa especial para habilitação de professores leigos.

A Relação Teoria-Prática na Formação de Educadores/Pesquisadores de 1.º Grau: análise de uma experiência

Pesquisadores: Betty Antunes de Oliveira (coordenadora) e Newton Duarte

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte financiadora: INEP/MEC

O número de experiências educacionais que vêm sendo realizadas com o intuito de contribuir para as transformações sociais tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. No entanto, o que se tem verificado é que nessas experiências chega-se a ter, em geral, uma compreensão a nível verbal (inclusive por escrito) do que seja a função da escola na sociedade capitalista e questões afins, mas não se chega a ter o mesmo nível de compreensão no momento da realização de ações, sejam elas em trabalhos com a população de periferia (na luta por melhoramentos do bairro, etc.) ou mesmo dentro da sala de aula. Constata-se uma imensa dificuldade, ao nível da prática concreta, de se desenvolver uma ação intencional que contribua, de fato, para as transformações sociais. A prática que se chega a realizar (sem que se queira, ou mesmo, sem que se perceba) acaba servindo a uma outra teoria que aquela que se proclama, servindo, assim, à manutenção dos interesses sócio-político-econômicos contra os quais tanto se discursa. A prática propriamente dita, nesses casos, tem sido inclusive considerada como algo não tão importante quanto os momentos das "pregações" feitas em favor da classe explorada e/ou as infundáveis análises sobre a sociedade capitalista. A única prática que é assegurada é a prática do discurso. Fala-se de uma prática pe-

dagógica que precisa ser realizada, mas, ao se pensar em "por a mão na massa", um sentimento estranho surge, como se o tempo gasto nesse tipo de prática tornasse aquele educador menos importante, pouco ou nada revolucionário. Assim, não se possibilita uma ação pedagógica que, de fato, contribua para as transformações sociais.

Considerou-se como altamente necessário para superar essa situação pesquisar como o educador pode, a partir da e na prática (intrinsecamente vinculada com uma reflexão filosófica, a mais profunda que for sendo possível), para compreender o que seja, realmente, formar-se como educador/pesquisador comprometido com o objetivo de contribuir, com sua prática pedagógica, para as citadas transformações.

Os pesquisadores responsáveis por esse projeto, ao perceberem o desenvolvimento significativo de três graduandas durante sua prática educativa, numa experiência de ensino com funcionários da UFSCar (que estava sendo realizada no segundo semestre de 1985), decidiram estudar esse desenvolvimento como objeto de análise desse projeto. Considerou-se que a situação em que estava sendo realizada aquela experiência era ideal para a análise, não porque todas as condições de ensino estivessem asseguradas, mas exata-

mente porque algumas delas inexistiam (o que, em geral, ocorre na realidade educacional brasileira), isto é, a experiência estava sendo realizada por graduandas que não tinham formação específica de Ciências, de Estudos Sociais, de Português e de Matemática. Eram graduandas de Pedagogia que se propuseram responder a um desafio a partir da reivindicação dos funcionários — que tinham sido alfabetizados pelo Programa de Educação de Adultos — da UFSCar, para que pudessem “continuar os estudos”. Esses funcionários nos explicaram que, na medida em que o PEA os alfabetizou, passaram a dominar um instrumento cultural que influenciou de forma decisiva sua atuação frente à própria vida, frente à sociedade e frente à luta de transformar essa sociedade e, sendo assim, não havia sentido parar de estudar. Tinham compreendido que dominar o que os dominadores dominam é uma condição fundamental para a superação de sua situação de dominados. “O estudo para nós é como uma ferramenta. Agora a gente sabe, muito mais do que antes, o quanto o estudo é importante para a nossa luta”, explicaram eles. Como o PEA não encontrou professores da Universidade que ministrassem aquelas disciplinas dentro da proposta pedagógica que se vinha concretizando, optou-se por perguntar aos graduandos de Pedagogia quem gostaria de atender àquele desafio.

Considerou-se que a falta de certas condições não poderia ser assumida como um entrave, mas como um elemento instigador de busca de superação daquela necessidade; seria um elemento instigador para o desenvolvimento daquele formar-se como educador/pesquisador dentro de uma situação que não estaria assegurando as condições ideais para a formação desse tipo de profissional. Algumas, porém, teriam que ser asseguradas pelo projeto, co-

mo as Reuniões de Estudo e Avaliação da Prática, os Seminários de Fundamentação Teórica, as observações em classe feitas pelos pesquisadores, as horas para estudo e análise, as horas para preparação e possíveis reelaborações da programação a ser cumprida em sala de aula, etc. Todas as dificuldades existentes foram sempre discutidas com as graduandas, no intuito de levá-las a compreender a realidade brasileira relativa ao processo educativo de modo geral e, de modo específico, a realidade da pesquisa em educação dentro da universidade brasileira. Além de se discutir essas questões com as graduandas, procurou-se, tanto quanto possível, colocá-las no processo de busca de soluções junto às instâncias administrativas da Universidade.

A necessidade de se realizar concomitantemente (nesse projeto), de modo integrado, atividades de ensino e pesquisa explica-se pelo fato de que se pretende analisar como, a partir da e na prática, o indivíduo, dentro de determinadas condições, pode ir se tornando sujeito do seu processo de formar-se educador/pesquisador.

No entanto, para se conhecer a realidade em que se atua, visando uma ação consciente, considerou-se imprescindível compreender o mais profundamente possível as categorias filosófico-metodológicas que dirigem, de fato, o pensamento que, por sua vez, dirige (conscientemente ou não) a ação. Sem isso, de acordo com a concepção dialética, não se tem possibilidade de penetrar no íntimo mecanismo da realidade onde se atua e, como tal, não se conhece essa realidade, conhecimento este necessário para se programar, executar e avaliar uma atuação que se pretende a mais consciente possível, inclusive consciente de suas implicações.

Procurou-se, então, assegurar que o processo de formar-se como educador/pesquisador fosse um momento efetivo do processo de conhecimento científico e, também, um processo de hominização. Para isso, duas das condições fundamentais a um processo como esse (um processo que se constitui de três outros processos interrelacionados entre si) teriam que ser asseguradas da maneira mais eficiente possível. Uma delas se refere a que a própria atividade de ensino fosse o laboratório da experiência, procurando, com isso, garantir ao máximo uma relação de ensino com a pesquisa. A segunda condição que interage reciprocamente com a primeira se refere à necessidade de se tentar, ao nível da prática cotidiana de sala de aula e de pesquisa, a superação da dicotomia teoria-prática. Dito de outra forma: considerou-se indispensável assegurar determinadas condições básicas para que a atividade de ensino e pesquisa se dessem numa relação mútua de teoria e prática. Embora se tenha consciência de que assegurar o máximo possível essas duas condições básicas seja, no contexto histórico educacional brasileiro, algo que à primeira vista parece impossível, decidimos por tentar, na medida em que, baseados principalmente na lei da luta e unidade dos contrários, todo contexto traz dentro de si não só as condições de sua manutenção, mas também a de sua superação. Cabe ao educador/pesquisador compreender o mecanismo dessa e de outras leis no movimento do real e captá-las em seu pensamento de modo tal que seu raciocínio seja dirigido também por essas leis da forma mais consciente que lhe for sendo possível, a fim de perceber no real as condições já existentes na realidade a ser transformada. Essas condições já existentes são, na grande maioria das vezes, ainda muito embrionárias e, como tais, pouco percep-

tíveis (principalmente quando o raciocínio do educador/pesquisador se restringe aos limites dos princípios da lógica formal).

A experiência-laboratório tem seu término agora no final de junho. Análises parciais chegaram a ser feitas, inclusive pelas próprias graduandas. Uma coisa tem ficado muito clara nessa experiência: a superação da dicotomia teoria-prática não é conseguida linearmente, tendo primeiro a teoria e depois a prática, ou mesmo vice-versa. Na verdade, essa superação se dá numa relação muito íntima, a todo momento, num percurso em espiral. Ao analisar os relatórios (de auto-análise) apresentados há algumas semanas pelas graduandas, nota-se como, a partir da análise de suas respectivas práticas cotidianas (análise dos impasses e demais dificuldades que tinham que superar), foram compreendendo o que seja pensar por relações e agir dirigido por este pensar, isto é, como se dá na prática cotidiana a relação teoria-prática, técnico-político, processo-produto, conteúdo-forma, meios-fins, possibilidade-realidade, etc.; como se percebe no movimento do real leis básicas como a de negação da negação, como a lei da luta e unidade de contrários. Nesses relatórios, onde o nível de raciocínio ainda é bastante simples (e o domínio da linguagem escrita para esse tipo de trabalho ainda está sendo adquirido), nota-se que o grau de compreensão de todo esse mecanismo de superação da dicotomia teoria-prática é já bastante significativo. É interessante notar que, numa experiência análoga a esta, com alunos da pós-graduação, o uso dos conceitos é muito maior e de forma bem mais complexa nos trabalhos escritos (e nos debates) onde se discursa sobre eles. No entanto, quando esses alunos passam a tentar usar esses conceitos como categorias filosófico-metodológicas de análise

de seus objetos de estudo, nota-se quase total falta de objetividade, um domínio bem inferior àquele conseguido pelas graduandas. Pensou-se em promover um encontro destas alunas com aqueles pós-gra-

duandos, onde esse efeito será debatido, o que será feito no início do próximo semestre letivo.

O final da análise dessa pesquisa está previsto para dezembro próximo.

Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos

Pesquisadores: Bruno Pucci (coordenador), Valdemar Sguissardi (sub-coordenador), Maria Marta A. Pimentel, Elizabeth Sproesser, Maria Inês C. Octaviani, Rosângela Elídia Cezaretti e Ana Clara Bortoletto

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Elementos introdutórios

Como entender a “democratização do ensino” no contexto da luta mais geral da classe trabalhadora pela obtenção de seus alvos econômicos, sócio-políticos e culturais? A questão da “democratização do ensino” deve ser analisada não apenas em relação a (1) ingresso dos trabalhadores nas escolas e (2) permanência dos mesmos pelo tempo máximo possível nas escolas, mas, sobretudo, a partir do tipo de ensino que se lhes administra na escola pública. Ou seja, a questão da “qualidade de ensino” se apresenta como a questão central a ser aprofundada para se entender o processo de democratização do ensino. A pesquisa tem uma delimitação histórica e geográfica: estamos querendo entender a problemática em São Carlos, nos últimos anos.

Naturalmente não temos condições de analisar todo o sistema escolar de 1º grau de São Carlos. Optamos, depois de uma primeira análise das condições educacionais do município nos anos de 1984 e 1985, por uma amostragem de 5 (cinco)

escolas de 1º grau: 2 (duas) localizadas na periferia urbana e freqüentadas por alunos provenientes de famílias de trabalhadores de baixa renda, subempregados, trabalhadores sazonais, etc.; 2 (duas) localizadas em bairros de classe média e freqüentadas, em maior proporção, por alunos oriundos de famílias de trabalhadores de renda média; e 1 (uma) localizada no centro urbano e freqüentada, em maior proporção, por alunos provenientes de família de renda média-alta ou alta. E mesmo nessas escolas, trabalharemos, especificamente, com apenas algumas séries: as últimas do 1º grau.

Dois aspectos estão caracterizando o procedimento metodológico: primeiro, a tentativa de uma abordagem comprometida com as perspectivas da classe trabalhadora, ou seja, a necessidade de uma adequada definição de conceitos e categorias de análise para fundamentar tal direção da pesquisa; segundo, o envolvimento dos agentes educacionais na qualidade, não apenas de fornecedores de dados, mas de sujeitos da atividade investigadora e analisadora.

A pesquisa iniciou-se nos primeiros meses de 1987 e deverá ter uma primeira conclusão no final deste ano.

Resultados preliminares

Apesar de a pesquisa encontrar-se ainda em execução, podemos destacar alguns resultados preliminares, transformados em textos, e algumas questões que gostaríamos poder desde já aprofundar em debates com as pessoas interessadas.

Texto 1 – Diagnóstico educacional: alguns pressupostos teórico-metodológicos. UFSCar, jul. 1987. 65 p. mimeo.

Este texto visa explicitar os pressupostos teóricos que têm embasado os diagnósticos educacionais tradicionais e, sobretudo, identificar os elementos mínimos que deveriam fundamentar o “novo estilo” de diagnóstico. Inicialmente tentamos discutir a “necessidade de um novo estilo de diagnóstico”, analisando a insuficiência dos diagnósticos educacionais anteriores na perspectiva da mudança de qualidade dos sistemas de ensino e respondendo as questões por nós colocadas: “por que um novo estilo de diagnóstico, como caracterizá-lo e qual o seu papel?” A seguir entramos diretamente na análise dos pressupostos teórico-metodológicos do diagnóstico educacional. Em relação aos pressupostos teóricos, estudamos as categorias básicas de Formação Social, Reprodução ou Mudança Social, Estado Capitalista, Classes e Luta de Classes; Função da Escola no Capitalismo; Democratização da Sociedade, Democratização da Escola e a Classe Trabalhadora. Em relação aos pressupostos metodológicos, estudamos os conceitos: Teoria, Métodos, Técnicas; as Categorias de Análise e o

Diagnóstico Educacional. A última parte do texto tenta concretizar mais a problemática da Escola Pública e Democratização do Ensino na ótica dos trabalhadores e subalternos em São Carlos e estuda os seguintes itens: Classes Trabalhadoras e Subalternas e seus Alvos Econômico-Político-Sociais e Culturais; Democracia Real, Qualidade do Ensino, Democracia da Escola e Organização dos Trabalhadores; Procedimentos Metodológicos e o Diagnóstico como Momento da Tomada de Consciência da Prática Educacional e de suas Contradições. O texto termina com uma ampla bibliografia.

Texto 2 – Diagnóstico educacional: condições demográficas, sócio-econômicas e educacionais do Município de São Carlos: 1984-1985. UFSCar, out. 1987. 60p. mimeo.

Este texto visa – a partir do referencial teórico levantado anteriormente e dos dados disponíveis – conhecer mais de perto as condições gerais e educacionais do Município de São Carlos, em particular dos trabalhadores e subalternos. São relacionados e analisados os dados demográfico-sócio-econômicos com os dados educacionais. Inicialmente são estudadas as condições demográficas, as condições educacionais gerais, as condições sócio-econômicas (População Economicamente Ativa; Pessoas Ocupadas por Ramo de Atividade; Relação PEA-Anos de Estudo; Rendimento Médio da População de 10 anos ou mais) e a estrutura fundiária do Município, tendo como base o ano de 1985. A seguir, como se apresenta o ensino público de 1º grau no Município de São Carlos-1985, em termos de: relação população escolarizável x população escolarizanda

da; matrícula; evasão; reprovação; aprovação; relação série-idade; qualificação docente. Finalmente, a última parte do texto nos mostra como se deram historicamente — de 1978 a 1985 — a distribuição social da educação em termos de ingresso nas escolas, a permanência nas mesmas e o sucesso educacional. Os dados levantados e a relação e análise dos mesmos nos levaram a algumas suposições um tanto óbvias, mas fundamentais para nosso trabalho: “. . . que a quase totalidade das crianças e jovens que nem chegam a entrar na escola, dos ‘evadidos’, dos ‘reprovados’ dos ‘inadequados série-idade’. . . são os mesmos que moram nos bairros populares e periféricos de São Carlos, cujos pais são analfabetos ou de pouca escolaridade e ganham no máximo até 5 salários mínimos, sendo que a maioria deles ganha até 3; cujos pais e mães trabalham na agricultura, nas indústrias e nos serviços, em ocupações mais humildes, porque a maioria deles é ‘desqualificada’ profissionalmente; são aquelas crianças e jovens que — em grande parte — já ingressaram no mercado de trabalho e são obrigadas a estudar à noite e que muitas vezes vão à escola mal alimentadas, porque não têm tempo e nem condições materiais para fazê-lo melhor. Ou seja, são os filhos dos trabalhadores e dos subalternos de São Carlos. . . ou são eles mesmos trabalhadores e subalternos”. (Texto 2, p. 58-9).

Não nos basta, porém, querer saber da democratização do ensino nos aspectos referentes às questões de ingresso, permanência e sucesso escolar. Queremos saber da democratização, sobretudo no tocante à qualidade de ensino que os trabalhadores e subalternos recebem na escola de 1º grau.

Texto 3 — Diagnóstico educacional: com que pressupostos teórico-me-

todológicos? UFSCar, jan. 1988. 43p. mimeo.

Este texto retoma o Texto 1, nos itens referentes à análise da necessidade de um novo estilo de diagnóstico e na apresentação dos pressupostos teóricos que devem fundar tal diagnóstico, e se estrutura em forma de artigo a ser publicado possivelmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O novo deste texto são questões que ele nos coloca em relação à democratização e qualidade de ensino, do ponto de vista dos trabalhadores e subalternos. Assim, **considerando** (1) o trabalho dos mesmos cada dia mais em ambientes altamente científicos, tecnologicados, e a alienação em relação ao desenvolvimento do processo produtivo, (2) a adoção cada vez maior da automação, que, além de reduzir o número de trabalhadores, dispensa a qualificação operária, acumula funções, rebaixa o salário, acelera a rotatividade de mão-de-obra, (3) a deterioração das bases materiais e a precaríssima participação político-social e cultural dos trabalhadores, **perguntamos**: “Que exigências, que modificações ou que alternativas para a instrução/educação dos trabalhadores e subalternos traz esta realidade? Como o sistema escolar que se ocupe da instrução formal dos trabalhadores e de seus filhos poderá contribuir para o rompimento desse esquema, para o crescimento do homem nessas condições de sobrevivência, para a consciência dos mecanismos do moderno processo de produção e de suas contradições? De que modo a escola formal poderá ir de fato além do ler, escrever e contar e levar os trabalhadores ao conhecimento teórico-prático, ao conhecimento e uso dos novos instrumentos de produção, à capacidade operativa, produtiva e cognoscitiva? Como ligar a concepção rousseauiana, libertária, de-

mocrática, 'com as exigências de Marx de um sistema de instrução solidamente ligado ao trabalho, à produção, à fábrica — isto é, ao mundo moderno e à sua produção?' (Manacorda). Que alternativas organizacionais, curriculares (conteúdo e método), devem ser obrigatoriamente adotadas no sistema de ensino voltado para os trabalhadores, para que se garanta sua formação politécnica 'dirigida o mais possível para a formação de um homem com capacidade de executar qualquer atividade

de cultural, seja desinteressada (letras, história, filosofia) ou empenhada (ciência, tecnologia e outros)?' (Manacorda). Como, em outras palavras, construir uma escola articulada com a luta mais geral dos trabalhadores pela hegemonia no processo de produção e na sociedade e que responda, dentro de sua especificidade, às suas necessidades teórico-políticas, ao nível econômico, político e sócio-cultural?" (p. 39-40).

Estratégias Alternativas para o Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais

Pesquisadores: Débora P. Niquini (coordenadora), Eduardo Afonso de M. Parente, Eva M. Seidel, Ioshiko M. Imoto, Maria Lúcia Meirelles e Renzo Dini

Instituição: Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB)

Fonte financiadora: PADCT/SPEC/CAPES

A pesquisa situa-se no contexto de preocupações das FICB, instituições orientadas prioritariamente à formação de recursos humanos para a Educação. O projeto de pesquisa teve origem a partir de um levantamento feito com mais de duzentas professoras das séries iniciais do 1º grau, todas da rede pública de ensino, envolvidas num projeto de qualificação de professores, desenvolvido pelas FICB em convênio com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), órgão da Secretaria de Educação.

Os resultados do levantamento evidenciaram a insatisfação das professoras no que se refere à sua prática docente, aos recursos didáticos disponíveis, às orientações recebidas e ao insuficiente domínio do próprio conteúdo, principalmente na área de Ciências. Contatos feitos com a FEDF evidenciaram interesse do sistema para que os problemas levantados fossem

enfrentados. As FICB resolveram assumir esta tarefa, promovendo, assim, o projeto de pesquisa.

O objetivo da presente pesquisa consiste na identificação de "ferramentas científicas", nas quais se articulem conhecimentos e métodos, bem como o despertar da consciência crítica, para que cada participante possa assumir, de forma cada vez mais consciente e autônoma, seu papel de "sujeito" no desempenho da tarefa pedagógica.

A pesquisa se desenvolve em três momentos, sucintamente apresentados a seguir:

1º Momento

A primeira etapa da pesquisa concentrou-se em quatro aspectos: escolha do universo a ser trabalhado, definição da metodologia da pesquisa, levantamento

de temas, envolvimento com e da população.

Com relação ao universo, pareceu oportuno diversificar o tipo de escolas, a fim de se ter uma representatividade fiel da realidade do Distrito Federal. Para tanto, foram selecionadas duas escolas da Ceilândia (cidade satélite de baixa renda), duas de Taguatinga (cidade satélite de nível médio) e duas do Plano Piloto (onde se concentra a maior renda do DF).

Quanto à metodologia da pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação, entendida como um processo político-pedagógico onde cada participante desempenha um papel de ator crítico, e não apenas de mero fornecedor de dados.

Com referência ao levantamento de temas, após a análise de diferentes propostas curriculares e de livros didáticos, achou-se por bem aceitar a proposta da FEDF, por apresentar os conteúdos de forma suficientemente ampla e flexível, de modo que não haveria problema em trabalhá-los na linha de pesquisa assumida, o que implica respeito às características de cada realidade.

Com relação à população envolvida, foram realizados encontros informais, nas próprias escolas, com o objetivo de inserir os pesquisadores no contexto a ser trabalhado, a fim de se superar eventuais resistências e para que a proposta fosse assumida, de fato, pelo grupo de professoras. Procurou-se, nesta etapa, alcançar uma síntese entre objetivos e postura dos pesquisadores, expectativas e atitudes das professoras e situação estrutural objetiva da escola, de forma a tornar possível um desenvolvimento satisfatório das atividades de pesquisa. Este trabalho nas escolas foi objeto de reflexão pelos pesquisadores, a fim de se estabelecer o perfil do grupo e estruturar o discurso que iria nortear todo o processo. A técnica simples e mo-

desta da entrevista livre possibilitou a manifestação das pessoas que comunicaram não apenas os dados objetivos de sua realidade, como também a percepção que têm desta mesma realidade.

2º Momento

A partir dos resultados do 1º momento, deu-se início à identificação das "Estratégias Alternativas", de acordo com a metodologia de pesquisa adotada.

Esta segunda etapa do processo estruturou-se ao redor de algumas atividades chave — seminários, encontros nas escolas, produção coletiva —, sempre acompanhadas de reflexão e reelaboração por parte dos pesquisadores.

Realizou-se um grande seminário, com a participação de todos os envolvidos, objetivando definir os temas que seriam suporte para as atividades da pesquisa e os princípios norteadores de todo o processo. Foram colocados em discussão temas que poderiam ser objeto de trabalho, solicitando-se aos participantes que selecionassem os que mais lhes parecessem significativos, de acordo com um conjunto de critérios previamente definidos.

Em seguida, deu-se início a um processo de reflexão, a fim de definir os "princípios" que norteariam as atividades seguintes. Por se tratar de assunto extremamente polêmico, não se chegou a uma definição, decidindo-se pela continuação do debate nas escolas.

Nos encontros nas escolas, obedeceu-se ao seguinte esquema básico: apresentação de um texto de reflexão elaborado pelos pesquisadores, debate a partir do texto (sempre confrontando-o com a experiência dos participantes) e elaboração de "princípios" pelos participantes do encontro.

O resultado de cada encontro, acrescido por outro texto de reflexão, tornou-se

o ponto de partida do encontro seguinte e, assim, sucessivamente, até cada escola elaborar, consensualmente, os "Princípios Norteadores".

Encerrada esta fase, foi realizado um minisseminário com representantes de cada escola, no qual, a partir dos resultados alcançados anteriormente, buscou-se uma posição de consenso com relação a dois pontos: "Função da Educação" e "Opção Metodológica" na prática pedagógica.

A Função da Educação foi definida no minisseminário; quanto à Opção Metodológica, ficou decidido que o consenso seria encontrado posteriormente nas escolas, fato este que veio a acontecer.

Definidos os "Princípios Norteadores", iniciou-se um processo de "escritura coletiva" em cada escola, com o objetivo de elaborar propostas operacionais, relacionadas aos temas escolhidos, que seriam o primeiro passo na identificação das "Estratégias Alternativas".

A elaboração das propostas ocorreu de acordo com o seguinte esquema básico: análise crítica de propostas existentes, comparação das propostas existentes com a experiência e a situação contextual dos participantes, elaboração de propostas como momento síntese entre teoria (o que já existe) e prática (o que se está fazendo).

Terminada a fase de elaboração nas escolas, realizou-se um novo seminário com o objetivo de se concretizar um processo de produção coletiva, a partir da produção de cada escola, tendo como referência básica os "Princípios Norteadores". O resultado do seminário consistiu na elaboração de propostas operacionais para serem vivenciadas na prática pedagógica dos temas escolhidos, com o acompanhamento crítico dos pesquisadores. Na medida em que são objeto de experiência, as propostas operacionais são, também, reelabora-

das, desencadeando-se, desta forma, um processo, talvez lento, porém com certeza extremamente crítico e produtivo, que deverá levar à identificação das "Estratégias Alternativas".

Esta longa etapa do processo de pesquisa terminou com um terceiro seminário, cujo objetivo foi realizar a avaliação do produto e do processo.

Na primeira fase do seminário, foram avaliadas as propostas operacionais, inicialmente a nível individual, em seguida, em grupos, de acordo com a série em que cada participante atua. As propostas operacionais foram objeto de análise crítica e sofreram um processo de reformulação coletiva, devendo ser mais uma vez experienciadas.

Na segunda fase, foi avaliado o processo de pesquisa-ação com o objetivo de se redefinirem as atividades previstas para o terceiro momento, a partir da avaliação crítica da caminhada realizada nos momentos anteriores.

3º Momento

Esta última etapa do projeto de pesquisa se encontra em andamento.

A partir dos resultados do seminário de avaliação, pareceu oportuno estruturar este momento ao redor das seguintes atividades: grupos de estudo, atividades nas escolas, seminários conclusivos.

Os grupos de estudo têm como objetivo aprofundar os aspectos de conteúdo e metodológicos, relativos aos temas que foram selecionados para servirem de suporte na identificação das "Estratégias Alternativas". Para tanto, usaram-se, como ponto de partida, as "propostas operacionais" elaboradas no seminário de avaliação. Também foram, novamente, objeto de estudo e reflexão os referenciais teóricos da pesquisa-ação, sendo debatida sua

validade em projetos de pesquisa desta natureza.

As atividades nas escolas consistem na experiencição das propostas, por parte das professoras, com a colaboração crítica dos pesquisadores. Ao final destas atividades, cada participante apresentará o relato de sua experiência, isto é, a maneira que mais se mostrou eficaz, de acordo com os "Princípios Norteadores" estabelecidos para o ensino de Ciências e Matemática.

Os seminários conclusivos, a serem ainda realizados, têm como objetivo a elaboração definitiva, sempre através de mecanismos de produção coletiva, das "Estratégias Alternativas", que representam o objetivo da presente pesquisa. A elaboração destas "estratégias" terá, como seu ponto de partida e sua fundamentação, as experiências realizadas e criticamente refletidas por professoras e pesquisadores, bem como todo o processo de reflexão teórica desenvolvido no decorrer das atividades de pesquisa.

Observações gerais

Muitos conceitos foram se modificando e se esclarecendo no decorrer do processo, devido à metodologia de pesquisa adotada.

O conceito de "Estratégia Alternativa" pode ser, assim, sintetizado: "Mecanismo de solução de problemas didáticos, por

parte do professor juntamente com seus alunos, a partir de todas as experiências que caracterizam a vivência de ambos, articulando-as com referenciais teóricos a nível filosófico, metodológico e de conteúdo". Talvez não se trate de uma conceitução profundamente inovadora na teoria; parece, todavia, que viria a sê-lo se assumida conscientemente na prática.

Considerando o conceito acima, torna-se praticamente inviável a definição de uma "Estratégia Alternativa" padrão, que possa ser vivenciada por pessoas que não estiveram envolvidas na sua identificação e elaboração. Parece que o mais importante (talvez o unicamente viável) seja tornar o professor apto para que, juntamente com seus alunos, a partir de sua prática social articulada com sua prática pedagógica, possa "criar" suas estratégias sem todavia nunca transformá-las em "receitas", nem para si nem para os outros.

Outra observação importante decorre da anterior. Num processo desta natureza, as conclusões poderão se situar, muitas vezes e principalmente, ao nível da negação (o que não serve, e não o que deve ser feito). Por isso, é possível afirmar que o processo como um todo, pelo seu efeito modificador do comportamento, se revela mais importante do que o produto, cuja generalização é praticamente inviável.

Por estar o processo ainda em andamento, as observações acima (quase em nível de conclusão) poderão sofrer modificações.

A Escola Pública: desestímulo ou desafio?

Pesquisadores: Odinéia Telles Figueirêdo (coordenadora), Edson Elias Andrade Berbery, Maria de Nazaré Gomes da Silva, Maria Liracilda de Souza, Maria Lúcia Silva Verstappen, Lilian da Silva Miranda e Josenilda Maria Mauês da Silva

Instituição: Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP)

Fonte financiadora: INEP/MEC

O problema

Os resultados do Diagnóstico do Setor Educação no Estado do Pará denunciam uma realidade educacional que coloca em questão o papel, a estrutura e o funcionamento da escola pública, inclusive os da Região Metropolitana de Belém (RMB).

Neste sentido, a descrição quantitativa das condições do ensino e da escola possibilitam delinear um quadro desanimador da educação pública no período de 1977 a 1984. Os dados obtidos revelam que há uma baixa taxa de acesso à escola das crianças aos 7 anos; significativo percentual da população na faixa de escolaridade obrigatória excluído de frequentar a escola; forte tendência seletiva da escola pública — as oportunidades educacionais se reduzem à medida que se sobe na escala das séries; elevados índices de insucesso escolar na 1ª e na 5ª séries; expressivo percentual de crianças que se evadem na passagem da 1ª para a 2ª série; elevadas taxas de atraso escolar à medida que progride a escolarização do aluno; expansão da rede física mais pela ampliação do número de salas de aula do que pela construção de escolas e existência ainda de docentes sem habilitação mínima legal para o exercício do magistério do 1º grau.

Este estudo, que numa primeira fase se constituiu um mapeamento quantitativo das condições do ensino e da escola, se por um lado permitiu caracterizar o comportamento global de algumas variáveis,

evidenciando a existência de graves problemas no funcionamento do ensino, por outro, não avaliou a atividade educativa sob a perspectiva da qualidade do ensino que chega à população. Este enfoque só será possível através da abordagem qualitativa, cuja metodologia permitirá o estudo aprofundado da realidade educacional *in loco*, naquilo que lhe é comum, específico.

Na impossibilidade de estender um estudo dessa natureza a todo o estado ou mesmo a toda a Região Metropolitana de Belém, optou-se por selecionar, como área de estudo, o bairro de Terra Firme, cujas características o situam como área crítica. Os indicadores utilizados para a seleção foram de natureza sócio-econômica e educacional, ou seja, condições de urbanização, divisão da população segundo a renda, incremento populacional anual, taxa de crescimento da população, população escolarizável e escolarizada. Em síntese, eis as razões pelas quais se selecionou o bairro de Terra Firme:

Há duas décadas atrás, Terra Firme era uma enorme mancha de floresta entrecortada por um dos maiores igarapés que deságuam no Rio Guamá, em solo de igapós, pertencentes a três donos, um dos quais a própria Universidade Federal do Pará. O processo de invasão, de posse, de venda e revenda acabou com uma das últimas reservas florestais que circundavam a capital do Pará, ao mesmo tempo em que é considerado praticamente a última das áreas a

ser ocupada dentro de Belém. Além disso, Terra Firme é o bairro que, no período de 80-85, teve o maior incremento populacional anual (11.087) e a maior taxa de crescimento da população (67,21%).

Urbanisticamente, é um bairro paupérrimo. Uma só praça, um posto de saúde, seis linhas de ônibus e uma só pista asfáltica, margeada por "baixadas" que lhes tem a interligar 13.085 metros de estivas. A iluminação pública é deficiente, enquanto a tubulação de água quase inexistente, aparecendo tomeiras comunitárias ou poços de fundo de quintal em profusão.

A educação apresenta um quadro bem triste. Na Terra Firme existem quatro escolas públicas, sendo três estaduais e uma municipal, atendendo ao 1º grau, com predomínio de 1ª à 4ª série. Há também uma escola pública do 2º grau. Essas escolas estão situadas ao longo da pista asfáltica ou muito próximas dela, o que obriga o deslocamento de quem vai à escola, em consideráveis distâncias e utilizando as estivas para ali chegar. Os dados revelaram que 24,66% da população de 7 a 14 anos do bairro não está atendida pela escola. Duvida-se que os 75,34% da população escolarizada esteja estudando na própria Terra Firme ou, se estiver, em escolas públicas.

Como se isso não bastasse, a Terra Firme faz parte de um compromisso social que deve ter a Universidade Federal do Pará, a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, a Eletronorte, o Campus de Pesquisa do Museu Emílio Goeldi, órgãos que estão situados — total ou em parte — em seu espaço físico. Constitui-se, portanto, um dever verificar sob que condições a educação escolar ali acontece, a fim de, a partir da constatação da realidade do ensino e da prática da escola, caminhar na direção de uma escola democrática de me-

lhor qualidade, revendo os pontos fracos e mantendo o que funciona bem.

Parte-se — para isso — da idéia de que a educação escolar tem uma função social a desempenhar, no sentido de preparar o homem cidadão e, como tal, contribuir para o processo de transformação da sociedade. Não se pretende atribuir à educação escolar o papel de salvadora da humanidade, mas reconhecer seus limites e potencialidades no que possa vir a realizar para o processo de transformação social.

Etapas do estudo

O estudo das condições em que a educação escolar acontece no bairro da Terra Firme terá a escola pública como ponto de partida e de chegada e será desenvolvido em etapas.

Em uma etapa inicial, são organizados grupos de discussão com a comunidade intra-escolar (alunos, professores e corpo técnico) e extra-escolar (pais e integrantes de organizações comunitárias), a fim de obter a representação de cada qual sobre a escola que lá existe, o que dela esperam, como vêem o trabalho que ela desenvolve e o que modificariam na escola.

Na segunda etapa são levantadas, nas escolas públicas do bairro, informações com a finalidade de caracterizar as condições de ensino. As informações a serem coletadas junto às escolas são: relação origem/destino dos alunos; movimento escolar; condições de ensino, no que diz respeito a número de salas, equipamentos, biblioteca, material didático, área de recreação, número médio de aluno por sala e por turno, turnos de funcionamento (número de horas de jornada escolar e número de turmas); qualificação dos professores e condições de trabalho (nível de escolaridade, salário, horas de trabalho e número de alunos); qualificação do corpo

técnico; estratégias de atendimento aos alunos — merenda, condições de saúde (atendimento médico-odontológico); estudo da clientela — condições de saúde e nutrição, trabalho infantil produtivo, ocupação dos pais e nível de escolaridade, renda familiar, transporte para a escola, acesso à informação (leituras e TV), condições de habitação.

Na terceira etapa são realizadas em duas escolas (uma estadual e outra municipal) observações *in loco*, com vista a caracterizar a prática da escola. Essas observações são centradas em dois pontos:

- a) formas de organização e funcionamento da escola: relação de poder, formas de participação dos professores e da comunidade, clima de interação entre direção, corpo técnico, professores, alunos e funcionários;
- b) o saber escolar — proposta pedagógica:
 - conteúdo: quem decide (nível de articulação com a clientela e participação dos professores)
 - livro didático: critérios de escolha, conteúdos
 - metodologia: procedimentos didáticos
 - avaliação docente e discente: critérios.

Na quarta etapa é elaborada uma proposta sugerindo ações imediatas e outros estudos específicos que deverão ser realizados a fim de que se venha a caminhar na direção de uma escola democrática e de qualidade.

O que já se fez

Por consenso do grupo de pesquisadores, optou-se por desencadear, inicialmente

te e de forma concomitante, a segunda e terceira etapas, ao invés da primeira, considerando-se que as informações levantadas, sobretudo na segunda, serviriam de subsídios aos grupos de discussão constantes da primeira. Resumidamente, estas foram as atividades já realizadas até o final de junho último:

1. Apresentação e discussão dos objetivos da pesquisa com os corpos docente e técnico das escolas do bairro e com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação;

2. Levantamento dos dados sócio-econômico, histórico, demográfico e urbanístico sobre o bairro da Terra Firme;

3. Elaboração e aplicação de formulários visando à coleta de informações sobre os alunos e os docentes das escolas, a fim de se estabelecer a relação origem *versus* destino dos primeiros, partindo do bairro de residência até a série e o turno frequentados por eles na escola, com utilização das fichas de matrícula e checadas com cada aluno, assim como com os professores, sobre a organização e funcionamento da escola, turno de funcionamento, jornada escolar, instalações, atendimento ao alunado, quadros administrativo e técnico, associações, qualificação, condições de trabalho e movimento escolar;

4. Elaboração e preenchimento de tabelas para sistematização das informações coletadas;

5. Participação em reuniões das Secretarias Estadual e Municipal de Educação para observar as diretrizes traçadas para a montagem do Plano Global das Escolas no presente ano e acompanhar os cursos de treinamento dos professores, cujo objetivo foi o de discutir o conteúdo programático por área, disciplina e série e alterar

nativas metodológicas de ensino para algumas disciplinas;

6. Observação sistemática na escola, nos quatro turnos de funcionamento;

7. Socialização dos dados já coletados com os corpos docente e técnico da escola municipal do bairro, buscando formar os primeiros grupos de discussão através de um quadro de vida da escola; e

8. Ampliação da bibliografia referente à pesquisa, como subsídio para as sessões de estudo da equipe.

Perspectivas para o 2º semestre

Ao começar o novo semestre, é pensamento da equipe receber consultoria de um pesquisador que tem trabalho no cotidiano da escola, com intenção de sanar as dificuldades por que tem passado a equipe, sobretudo no que diz respeito à profundidade de sua participação nos eventos escolares, já que os pesquisadores têm sido chamados a se posicionar quanto aos problemas educacionais em discussão. A partir daí, continuar a caminhada até a apresentação do relatório final.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O computador na escola; como levar o computador à escola.** Rio de Janeiro, Campus, 1988. 117p.

A última capa do livro informa que o autor, "... em estilo leve e bem humorado, examina as esperanças e falências no trajeto do computador em direção às escolas" e que o livro é dirigido para os que querem saber "... a quantas anda a introdução do computador no ensino".

O parágrafo seguinte afirma que o autor aborda também os problemas práticos da utilização do computador na escola e oferece sugestões concretas, "... com base em visitas a escolas americanas e em uma análise do panorama brasileiro".

A propaganda acima (certamente redigida por alguém da editora), acrescentaremos algumas informações e corrigiremos outras. Podemos começar pelo título, que seria mais fiel ao conteúdo se fosse: "O Microcomputador na Escola Norte-americana: Impressões de Viagem".

A maior parte da obra é um relato de visitas realizadas em 1986 a algumas escolas secundárias dos Estados Unidos, conforme registro do autor no início do terceiro capítulo (não encontramos, no entanto, nenhuma análise do panorama brasileiro).

O primeiro capítulo (Bandido, Mochinho ou Modismo?), com nove páginas, procura dar uma idéia do que faz um computador e dos usos atuais e prováveis da nova tecnologia numa sociedade moderna. O autor escreve bem e começa com algumas observações interessantes, como "A primeira bomba atômica foi o último grande projeto que se fez sem o computador". Outras passagens são bem esclarecedoras para o neófito, como a seguinte, na página 10: "Como regra geral, o computador simplifica a vida de quem tem que rea-

lizar muitas operações repetitivas. Por isso tem tanto êxito nos escritórios. Mas (em) nossas casas (...) poucas tarefas se repetem com frequência suficiente para justificarem um computador. ...".

O segundo capítulo apresenta um panorama muito condensado (quatro páginas e meia) dos atuais usos do computador. O terceiro, o quarto e o quinto capítulos (95 páginas) constituem a descrição do que o autor viu e ouviu na metrópole. O sexto capítulo, com três páginas, é uma reflexão sobre o assunto.

É interessante sabermos que alguns problemas de instalação de computadores em escolas brasileiras também ocorrem num país desenvolvido. Na página 31, por exemplo, o autor menciona que "Um gasto considerável resultou da necessidade de se refazerem as instalações elétricas das escolas (de Pittsburgh) para que os computadores pudessem ser instalados". Menciona ainda o problema da manutenção das máquinas, feita pelo município, economizando assim metade do que custaria um contrato com uma firma especializada.

Sobre a profissão de programador, o autor comenta que a ocupação transforma-se aos poucos (p. 13). Alguns têm que ser cada vez mais qualificados, enquanto que a maioria das pessoas precisa cada vez menos conhecimentos para usar um microcomputador.

Merece destaque a discussão, no quarto capítulo, sobre o equipamento desejável para utilização em escolas, embora exija do leitor um certo conhecimento especializado para compreensão total do texto. Poderia ter sido incluído um pe-

queno glossário no final (apenas duas ou três páginas a mais), uma vez que o livro é dirigido a um público leigo em microinformática.

Para se entender melhor o relato, seria interessante a colocação de uma perspectiva histórica do tema. Com a rápida disseminação de microcomputadores na sociedade americana no final da década passada, as escolas começaram a usar a nova invenção sem nenhum projeto consistente. Havia uma aura de admiração e mistério em torno do potencial dos computadores de grande porte, que foi transferida para a versão pessoal da máquina. A existência das maravilhosas máquinas no ambiente escolar era mais um elemento de *status* para a escola e de poder para os poucos professores que sabiam manejá-las.

No entanto, um computador sem programas é uma máquina praticamente inútil. Do mesmo modo como a TV foi usada no início como simples transmissor de aulas expositivas, começou-se a usar o micro na escola como máquina de ensinar sofisticada, já que a experiência passada com algo semelhante tinha sido em instrução programada, resultando na proliferação de *software* didático de má qualidade. Segundo um dos principais manuais da época (Coburn et alii, 1982, p. 113), a maioria dos *software* para educação — tanto comerciais como desenvolvidos por professores — eram do tipo CAI (Computer Assisted Instruction): programas de exercício-e-prática e tutoriais que limitavam a aprendizagem do aluno.

Uma das mensagens do livro é que a situação dos Estados Unidos é um bom exemplo para quem está começando. Apesar de toda a tecnologia, não consideramos o modelo americano de educação (e de uso de computadores na escola) como um dos melhores. É suficiente lembrar-

mos que estudantes da maioria dos países desenvolvidos apresentam resultados acima dos americanos em testes internacionais de matemática (Bork, 1987). Na área que nos interessa diretamente, basta lembrar que outros países desenvolveram antes dos americanos projetos nacionais e modelos de microcomputadores específicos para educação, como foi o caso da Inglaterra.

Uma concepção que permeia várias partes do livro é que, uma vez colocados microcomputadores nas escolas, os alunos, pela curiosidade natural, encontrarão usos positivos importantes (e.g., p. 115: "... Dê-se um computador para um bando de garotos e, como que por mágica, as coisas começam a acontecer"). Não existe nenhuma evidência de que, passado o entusiasmo inicial, as coisas ocorrerão de tal modo. A opinião de pesquisadores é a de que o uso efetivo de microcomputadores em educação não ocorrerá automaticamente (Bork, 1987, p. 201).

Em várias partes do livro é importante separar impressões de viagem de especulações sobre coisas que o autor, ao que parece, apenas ouviu falar ou leu de modo superficial.

Por exemplo, na página 33, o autor usa a expressão "... revolução de sabor piagetiano. ..." (O que é isso?); na página 54 refere-se à linguagem LOGO como "... descendente direto das idéias (quais?) de Jean Piaget na Epistemologia Genética."; na página 55 menciona "A revolução proposta pela dupla Papert e Piaget. ..." (Será que ele leu alguma daquelas vulgarizações de qualidade duvidosa sobre a obra de Piaget?); nas páginas 56-7 refere-se "aos micromundos" e às "receitas" de Papert e Piaget (Será que ele acredita mesmo que os dois tem tanto em comum?).

Independentemente de aceitar ou não a teoria do mestre suíço, associar seu no-

me a "receitas" é algo leviano. Afinal de contas, Piaget é hoje considerado, nos meios científicos de todo o mundo, como um dos grandes pensadores do nosso século. Também duvidamos que Piaget, alguma vez, tenha escrito algo sobre micro-mundos ou coisas semelhantes.

A linguagem LOGO tem sido objeto de estudos sérios, aqui mesmo no Brasil, sem "... a presença de grandes paixões..." (p. 59) e sem a conotação de crença ou religião, colocada em várias partes da obra. Na época em que o autor visitou escolas americanas já ocorriam conferências internacionais sobre o assunto, com a apresentação de trabalhos de excelente nível.

Não concordamos com o autor quando afirma que "... a IBM conformou-se com sua derrota no ensino de 1º e 2º graus" (p. 78). O *Writing to Read* (Martin & Friedberg, 1986), um *courseware* ou sistema instrucional para alfabetização, descrito em quatro páginas no terceiro capítulo, é um exemplo do investimento da referida empresa neste setor (que não serve para o Brasil, devido à natureza diferente dos problemas de alfabetização em português e em inglês). Outro indicador é que, em meados de 1987, a IBM lançou no mercado americano o primeiro modelo de microcomputador inteiramente voltado para educação.

Frases como "... Há muitas lições para nossa computação tupiniquim..." (p. 63, referindo-se a problemas de custo e de comercialização de *software* nos EUA), nada acrescentam; ao contrário, contribuem para disseminar essa triste conotação depreciativa da tribo Tupi-Guarani que viveu no litoral baiano.

Na página 72 o autor expõe de modo muito sumário a própria experiência com um clube de computação em um colégio de elite de Belo Horizonte: "... com toda a simplicidade e baixo custo de operação,

imagino que os benefícios para os alunos sejam superiores a muito do que se faz atualmente no Brasil". Colocações deste tipo, somadas a outras como "Quando examinamos o quadro da informática nas escolas brasileiras..." (p. 18), transmitem uma imagem falsa de que nada de qualidade está sendo feito no Brasil e que o autor tem conhecimento da situação.

Quando o autor tenta sugerir modos de introdução do computador na escola, encontramos apenas o óbvio: "Primeiro, começar com os usos mais fáceis e amenos do computador. Segundo, não se contentar com esses usos e ter uma estratégia para prosseguir com rumo a usos mais nobres" (p. 66). Passagens como esta são vazias, podendo-se fazer tal tipo de afirmação em relação a qualquer coisa. Todo o problema consiste em desenvolver e avaliar "usos mais amenos e mais nobres". Isto não é tarefa apenas para professores, mas para equipes interdisciplinares que incluam outros profissionais qualificados. É um trabalho lento, mas que está sendo feito por alguns grupos de pesquisa em universidades brasileiras. Como o próprio autor coloca muito bem na página 62, citando um empresário norte-americano de *software* didático: "... leva-se algo como cinco anos para consolidar uma equipe capaz de produzir *software* profissional".

Não devemos fechar nossas portas para o que está sendo realizado em outros países (e não apenas nos Estados Unidos). Mas a solução não é a importação, com adaptações, de *software* americano, como o autor sugere. Por analogia, basta lembrar o que tem sido a importação desordenada de livros textos para o ensino superior (cf. Cysneiros, 1985).

O autor ignora regras fundamentais de reconhecimento de fontes de referência, apesar de seus ensinamentos anteriores neste particular (Castro, 1976). Por exem-

plo, no começo do quarto capítulo (p. 53) coloca duas citações de Seymour Papert e outra de um autor pouco conhecido, sem informar as fontes; o mesmo ocorre na página 56, com três outros nomes. Também ignora completamente a literatura brasileira sobre o tema, inclusive a tradução para o português da referência mais comum sobre a linguagem LOGO (Papert, 1985), embora faça comentários sobre o referido autor e sua obra em várias partes do livro. Citações de fontes enriquecem qualquer obra, deixando ao leitor a opção de consultar originais (especialmente quando dirigidos a um público amplo, como é o caso do livro de Papert) e de colher mais informações sobre o assunto.

Finalmente, alguns defeitos crônicos dos livros brasileiros estão presentes nesta obra (contradizendo a frase: "Qualidade internacional a serviço do autor e do leitor nacional", colocada em uma das páginas iniciais). O título na ficha catalográfica não corresponde àquele que se encontra na capa e na folha de rosto; a classificação da obra por assuntos é malfeita; não constam as indicações "Educação" e "Tecnologia Educacional", entre outras (a catalogação-na-fonte foi feita pelo Sin-

dicato Nacional dos Editores de Livros, RJ); informa, na página 55, a existência de "... 90 computadores por aluno" (colocação invertida); refere-se, na página 92, à "Tabela 1", (inexistente) e mais alguns pequenos erros ortográficos que não valem a pena registrar.

Referências bibliográficas

- BORK, A. The potential for interactive technology. *Byte*, New York, 12(2): 201-6, Feb 1987.
- CASTRO, C. M. Estrutura e apresentação de publicações científicas. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- COBURN, P. et alii. *Practical guide to computers in education*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1982.
- CYSNEIROS, P. G. A antipedagogia do livro-texto de psicologia educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(152): 47-64, jan./abr. 1985.
- MARTIN, J. H. & FRIEDBERG, A. *Writing to read*. New York, Warner Books, 1986.
- PAPERT, S. *Computadores e educação*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

Paulo Gileno Cysneiros
Universidade Federal de Pernambuco

FRANÇA, Carlos Alberto Vidal. *Educação consonante: inferências educacionais na Teoria da Dissonância Cognitiva*. São Paulo, EPU, 1987. 62p.

O livro de Carlos Alberto Vidal França vem preencher uma lacuna da literatura nacional na sua área-tema. O autor objetiva demonstrar a eficácia heurística das proposições da Teoria da Dissonância Cognitiva para a área da educação, ressaltando que a mesma pode ser utilizada para uma análise de situações educacionais e para fornecer subsídios ao que ele denomina "educação consonante". Oriunda das

tentativas de Leon Festinger de integrar dados na área de comunicação e influência social, a Teoria da Dissonância Cognitiva, em seus mais de trinta anos de existência, tem operado como fecundo quadro teórico de referência para a derivação de aplicações em áreas diversas. Por ser um processo comunicativo e social por excelência, a educação parece constituir-se campo dos mais apropriados para a ex-

trapação dos postulados dessa teoria. Nesse sentido, o livro do professor França representa uma iniciativa não somente original na literatura brasileira, mas também potencialmente útil para novas análises de certos fatores integrantes da complexidade do ato educativo e para um possível levantamento de aplicações práticas da teoria.

O livro faz parte da coleção "Temas Básicos de Educação e Ensino", destinada a educadores e alunos de cursos ligados à educação. Encontra-se estruturado em seis pequenos capítulos. Considerações introdutórias são seguidas de um primeiro capítulo utilizado para justificar o uso da teoria em educação e os objetivos propostos pelo trabalho. Um resumo da teoria é apresentado no segundo capítulo, de onde são derivadas as inferências educacionais desenvolvidas no terceiro capítulo. O quarto capítulo expõe algumas críticas e modificações à teoria original, seguidas por considerações que concluem a obra. Embora o autor se tenha mantido fiel aos conceitos exarados na teoria original, a linguagem e a organização da exposição tornam a obra de fácil leitura.

O autor inicia sua exposição defendendo a idéia de que o estudo da dissonância (incoerência) na relação entre as pessoas é uma necessidade derivada mesmo do atual contexto sócio-educacional, que está a exigir mais coerência "entre o pensar e o agir, entre o falar e o fazer" (p. 1), tanto por parte dos educadores quanto dos educandos. A seguir, historia as idéias de diversos autores na área das teorias da consistência cognitiva, isto é, a concepção de que os seres humanos tendem a buscar um estado de harmonia entre as suas cognições. Neste contexto, são inseridos o aparecimento da Teoria da Dissonância Cognitiva, proposta por Leon Festinger,

e a posterior eclosão de pesquisas e aplicações ocasionadas pela mesma.

A idéia da "eficácia heurística da Teoria da Dissonância Cognitiva para a ação educativa em geral e, de modo especial, para a busca de consonância no processo de personalização do educando" (p. 5) é colocada em primeiro plano no início do capítulo seguinte. Grande parte do mesmo, porém, é dedicada a citações de autores diversos da área de teoria e métodos da ciência, aparentemente para justificar as extrapolações e inferências da teoria à área educacional e sugerir a possibilidade de derivação de "novas hipóteses de trabalho aplicáveis a situações educacionais eventualmente ainda não investigadas" (p. 7). Essas extrapolações, depreende-se, seriam posteriormente apresentadas pelo autor. As citações selecionadas de positivistas de renome, como Fred N. Kerlinger e Karl R. Popper, parecem sugerir também que o autor iria apresentar no decorrer do livro derivações da teoria em forma de hipóteses de trabalho testáveis, o que então justificaria, em contexto empirista, a exposição anterior sobre o valor heurístico da teoria para a área educacional. Esta suposição, porém, não se concretiza inteiramente no decorrer do trabalho. As "inferências educacionais", explica o autor, serão apresentadas como subsídios para que os educadores possam desenvolver o que denomina de uma "educação consonante". O que o autor entende por "educação consonante" não é objeto de explanações neste ou em qualquer outro momento do livro. Como até este ponto o autor ainda não apresentou os construtos da teoria em si, o leitor possui como base para a sua conceituação do que seja uma "educação consonante" somente a idéia de que talvez ela represente o oposto de uma "educação dissonante", isto é, uma educação que não levasse os educandos a

experimental dissonâncias cognitivas. Como o educador utilizaria as inferências educacionais no estabelecimento da educação consonante não fica claro para o leitor, fato que será objeto de nossos comentários ao analisarmos o capítulo onde as inferências mesmas são sugeridas.

No capítulo dois, o autor resume a Teoria da Dissonância Cognitiva em linguagem simples e didática, utilizando alguns exemplos próprios e outros adaptados, mas conservando, de forma geral, os termos da obra original de Leon Festinger, de mesmo nome e publicada em língua portuguesa pela Editora Zahar em 1975 (original de 1956). De acordo com a teoria, o ser humano busca sempre um estado interno de coerência entre as suas cognições, isto é, entre os conhecimentos, as opiniões ou convicções que ele tem de si mesmo e da realidade que o cerca. Este estado de coerência, denominado "consonância", só é possível quando não existem relações discordantes entre as cognições do indivíduo. Unidades conflitantes de informação levam à "dissonância cognitiva". Na presença de uma dissonância (incoerência, incongruência) ocorre o desconforto psicológico. O indivíduo é, então, motivado a agir com o intuito de reduzir a dissonância cognitiva e atingir a consonância. O autor resume, ainda, as proposições de Festinger quanto às várias fontes de origem da dissonância, as questões relativas à intensidade da dissonância e as maneiras básicas pelas quais o indivíduo age para reduzi-la ou eliminá-la e, também, as fontes possíveis de resistência à redução da mesma. No tocante às implicações da teoria exemplificadas por Festinger, o autor sumaria as considerações referentes às conseqüências das tomadas de decisão (escolha entre duas ou mais alternativas), os efeitos da condescendência forçada (comportamento público em de-

sacordo com convicções pessoais), exposição voluntária e involuntária à informação e o papel do apoio social na geração de dissonância cognitiva nos indivíduos. Ainda no mesmo capítulo, o autor apresenta um glossário de conceitos e construtos da teoria coligidos diretamente da obra de Festinger, em sua maioria em forma de enunciados *verbatim*. A síntese apresentada no final do capítulo organiza a teoria de maneira objetiva e esquemática e representa um enriquecimento à clareza da exposição. De um modo geral, nessa seção do livro, o autor atinge o objetivo de expor sintética e claramente a teoria, em seus aspectos essenciais.

A seguir, o autor passa ao capítulo das "inferências educacionais", já definido como o cerne da contribuição original para a área da educação. Numerosas situações práticas, potencialmente geradoras de dissonância cognitiva em alguns ou todos os membros da comunidade educacional, são mencionadas ao longo do capítulo. Essas situações encontram-se agrupadas por categorias, tais como dissonâncias na sala de aula, dissonâncias advindas da avaliação de desempenhos acadêmicos, as provindas de confronto de valores e outras. Os exemplos são de caráter bastante prático e podem ser intuitivamente reconhecidos como válidos por qualquer professor experiente, principalmente no âmbito da educação universitária, contexto de onde a maioria dos mesmos foi retirada. Esta característica prática de forma alguma desprezível o valor intelectual da explicitação, pois que a contribuição única do autor se concretiza exatamente nessa capacidade de inserir situações do cotidiano educacional no contexto explicativo da teoria.

No tocante à sua natureza, todas as "inferências educacionais" selecionadas representam simples descrições de inconsistências e incongruências que o autor apon-

ta como prejudiciais ao desenvolvimento eficaz do processo educacional, por gerarem dissonância cognitiva em seus participantes. Um pressuposto implícito desta prática parece ser a idéia de que bastaria alertar os integrantes da comunidade educacional quanto às origens possíveis do desconforto psicológico resultante das dissonâncias cognitivas para que a necessidade de reduzi-las motivasse esses membros a praticar a educação consonante. Assim, as inferências educacionais funcionaríamos como subsídios para o estabelecimento de uma "educação consonante", pela utilização da força motivacional de redução da dissonância como recurso para o estabelecimento de consonâncias psicológicas, uma vez que se alerte a percepção para as dissonâncias que ocorrem nos meios educacionais" (p. 9).

Parece-nos que, no tocante a este ponto, a conclusão do autor não se segue às suas premissas. Como se poderia utilizar a força motivacional de redução da dissonância pela simples descrição de sua ocorrência? Se a dissonância realmente existe nos exemplos citados e se a teoria é explicativa dos eventos da realidade, os mecanismos naturais de redução das dissonâncias já se encontram ativados em tais situações. Se eles, com sua força naturalmente motivadora, não são atualmente conducentes à educação consonante, como o educador poderá transformá-los em tal? Se a explicitação das situações causadoras de dissonância na área educativa tem como objetivo "utilizar a força motivacional de redução da dissonância", como isto poderá se dar? Ou será que o conceito de educação consonante não implicaria em evitar que dissonâncias do tipo das descritas ocorressem? Essas e outras questões relativas à utilização pretendida pelo autor não são abordadas no texto e deixam o leitor às voltas com a questão

do que fazer após a constatação das dissonâncias existentes na área educacional, especialmente naquelas áreas onde evitá-las ou mesmo tratá-las exorbita o seu poder de decisão.

Por outro lado, a proposição da utilização da teoria no desenvolvimento de uma educação consonante, sugerida pelo próprio título do livro, é de todo insuficientemente explorada. Suponhamos que a listagem de dissonâncias prejudiciais à tarefa educativa pudesse mesmo ter como resultado medidas tendentes a provocar as consonâncias psicológicas desejáveis naqueles campos. Não seria o caso de pensarmos em utilizações outras da teoria, tais como a indução de dissonâncias cognitivas desejáveis, a ocorrer entre relações relevantes que levassem o educando a mobilizar recursos motivacionais na área da aprendizagem? Em outras palavras, o conceito de educação consonante não poderia incluir, também, a indução intencional de dissonâncias utilizadas para fins educacionalmente válidos? Essas e outras questões suscitadas pelo conceito não são exploradas pelo autor, que se limita à análise de situações indesejáveis na dinâmica educacional.

No capítulo quatro, o autor apresenta um sumário de críticas e avanços teóricos, citando uma variedade de autores. Algumas das informações apresentadas contribuem para um melhor entendimento da teoria. Outras, por representarem aspectos cujo entendimento pressuporia um conhecimento mais profundo tanto da teoria quanto das questões envolvendo as pesquisas e a prática na área, são tratadas muito superficialmente para serem de maior utilidade ao leitor. Por outro lado, nota-se que as obras mais recentes citadas nessa seção foram publicadas há quase dez anos. Dado o caráter dinâmico do conhecimento nesta área, preocupa-nos a

pertinência atual de certos questionamentos ali colocados.

Concluindo, o autor reafirma o valor das suas proposições no sentido de "alertar para aquilo que pode estar incomodando psicologicamente as pessoas sem que elas percebam exatamente do que se trata" (p. 58), o que, para ele, representa uma contribuição da teoria para que as pessoas comecem a buscar as soluções apropriadas. Esta é uma idéia que realmente merece uma reflexão por parte dos lei-

tores desta obra, pois que a dinâmica da educação atual, que o autor parece ver como eminentemente negativa, leva-o à conclusão de que "educar ou educar-se exige uma postura acadêmica coerente, devido ao alto preço cobrado pelo estado psicológico incomodativo das dissonâncias sentidas explicita ou implicitamente" (p. 60).

Neuza Zapponi Lindahl
Universidade de Brasília

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Curso Normal**; programa de ensino. Belo Horizonte, SEE, FAE/UFMG, 1988. 144p.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, acaba de lançar os Programas de Ensino para o Curso Normal. A publicação é composta dos programas das seguintes disciplinas: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Didática Geral, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Ciências Físicas e Biológicas, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I (Alfabetização) e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II (Leitura, Produção de Textos e Conhecimentos Lingüísticos).

Antecede a apresentação dos programas de ensino uma "Introdução", onde é feito o relato histórico do processo de sua produção e descrita a metodologia de trabalho adotada, e uma parte intitulada "Reflexões sobre a Escola Normal", onde se registram algumas idéias que nortearam as discussões durante a elaboração das atuais propostas.

Na produção dos programas, teve-se presente que programas de ensino refletem sempre os condicionamentos de um momento histórico — seus avanços e retrocessos. A tessitura dos aspectos sociais, econômicos, políticos, bem como os avanços científicos e tecnológicos determinam e condicionam o que se ensina e o que se aprende. Os programas de ensino do Curso Normal apresentados nesta obra são considerados frutos do tempo presente. Resultaram de um processo de trabalho conjunto, sob a coordenação da Faculdade de Educação da UFMG, realizado no período de outubro a dezembro de 1987. Integraram a equipe produtora dos programas de ensino professores-assessores da Faculdade de Educação da UFMG e do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, técnicos educacionais das Delegacias Regionais de Ensino e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e representantes dos professores das diferentes disciplinas do Curso Normal de escolas estaduais de Minas Gerais.

A produção dos programas deu-se através de um processo de discussões realiza-

das em nível central (Belo Horizonte – Faculdade de Educação da UFMG) e em nível regional (Delegacias Regionais de Ensino). Procurou-se ter clareza de que não se fazem mudanças na educação reformulando apenas os programas de ensino. De fato, as mudanças na educação dependem de vontade política para concretizar um projeto pedagógico e social que tenha em consideração os direitos básicos do cidadão, entre eles o de escolarização básica.

A consciência dos limites do trabalho, decorrentes das dificuldades inerentes à concepção de currículo que embasou a proposta, à metodologia adotada e ao trabalho com um grupo numeroso composto por profissionais de formação heterogênea e oriundos de diferentes regiões do Estado, levou a equipe produtora a não ter a pretensão de apresentar uma proposta de programas de ensino pronta e acabada. A preocupação da equipe foi a de que

estes expressassem o processo vivido pelos profissionais envolvidos nas discussões; daí os produtos – programas de ensino – não poderem ser vistos separados do processo.

A recomendação da equipe produtora é a de que os programas de ensino sejam encarados como pistas organizadoras e nunca como “camisas-de-força”, que mais aprisionam o professor do que o estimulam a pesquisar, investigar, observar o que se produz e avançar no campo científico. Acredita-se que os programas de ensino, assim entendidos, tornam-se viáveis de passar à prática, na medida em que os profissionais da escola os vinculem a um projeto pedagógico e social e que os poderes públicos criem mecanismos viabilizadores à sua concretização, como parte de uma política educacional mais ampla.

Maria Aparecida da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

LEMME, Paschoal. *Memórias*. Brasília, INEP; São Paulo, Cortez, 1988. 2v.

Ao que parece, não é freqüente, em nosso meio profissional, o depoimento de educadores sobre sua experiência de vida e de trabalho. Dos chamados cardeais da educação brasileira, segundo expressão de Afrânio Peixoto, apenas Fernando de Azevedo escreveu a *História de Minha Vida*. Nem Anísio Teixeira nem Lourenço Filho deixaram o registro do que foi seu itinerário pela história dos homens. E Fernando, como é sabido, era basicamente sociólogo, sem a formação mais específica de profissional da educação.

Ao escrever suas *Memórias*, Paschoal Lemme, o único remanescente dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, marca, sem dúvida,

um caminho a ser trilhado por quantos trabalham nesta seara. E seu depoimento se reveste do maior interesse como testemunha atenta e participante dos múltiplos eventos que descreve ao longo deste século, e não apenas no universo educacional. Basta ressaltar que, aos 26 anos, Paschoal era o benjamin dos educadores que subscreveram o Manifesto.

No primeiro volume das *Memórias*, Paschoal se detém no contexto familiar e social em que se processou sua formação, num retrospecto em que recompõe as reminiscências da infância, da adolescência e da mocidade, num clima de afetividade, mas de sóbria emoção. O cenário é a cidade do Rio de Janeiro, seu espaço vital,

dando-nos a notícia de suas transformações urbanísticas e de eventos que marcaram época, como a passagem do cometa de Halley, a Primeira Guerra Mundial, a febre amarela no Rio, a Revolução Russa de 1917, ou a Revolta dos Tenentes. Nota-se logo a intenção do autor, e ele próprio o assinala, de simplesmente registrar as impressões que esses eventos lhe causaram, sem maiores preocupações em teorizar sobre os fatos ocorridos ou mesmo interpretá-los.

Neste volume, o eixo é a história de sua formação, com destaque para o capítulo dedicado ao Professor Teófilo, diretor do Colégio Visconde de Cairu, educador que fez de seu trabalho um sacerdócio, que inovou nos métodos, preocupado com o desenvolvimento moral e cultural dos alunos e introduzindo técnicas artesanais e artísticas no currículo escolar. A personalidade do educador, sua dedicação à causa do ensino, certamente, repercutiram intensamente no espírito e nas decisões profissionais do jovem Paschoal. Descreve, também, sua passagem pela Escola Normal e pela Escola Politécnica, bem como as leituras que iam ajudando a delinear os rumos que acabaria tomando. Encontramos, aqui, além da saga familiar, suas lutas, a definição de suas opções, as primeiras experiências de trabalho, seus começos de mestre-escola, a crônica da cidade do Rio de Janeiro até a década de 20 e, por último, o casamento.

Não há preocupação do autor em fazer obra literária. Pretende, simplesmente, ir contando sua lembrança dos fatos, de modo que a história pessoal se desenvolva no contexto da história da cidade, do País e da própria história mundial. Mesmo adotando uma técnica descritiva, não dispensa o reforço das citações de numerosos autores, indicativas da variedade e intensidade de suas leituras, desde um Dante,

um Virgílio, um Marx, até um Roman Rolland, Rousseau ou Vargas Llosa. Os textos transcritos desses autores ajudam a compor o perfil do humanista que, naturalmente, se projeta ao longo dos dois volumes, não fora ele um educador.

Uma ponderação poderia ser feita ao capítulo dedicado ao bairro do Meier. Dir-se-ia que estaria mais adequado a uma monografia sobre a história topográfica da cidade. Sua inclusão neste volume se justifica porque foi na cena desse bairro que grande parte de sua história de vida se processou.

Enfim, é neste volume que se vai delineando a escala de valores de Paschoal, a partir do contexto familiar, com pai espírita de tendências científicas e mãe católica sem apego à prática religiosa. Aliás, embora se defina ateu, Paschoal, no capítulo em que fala de si mesmo, não aprofunda a análise de suas convicções e de seus posicionamentos. Nesse particular, como ao longo das Memórias, vale a advertência feita à p. 62 do segundo volume: "Coloco-me assim na posição de um pretenso escritor que, não sendo especialista em nenhum ramo específico do conhecimento, formula seu depoimento sobre circunstâncias e fatos, coisas, pessoas e comportamentos, deixando ao leitor a liberdade de interpretá-los ou aproveitá-los de acordo com suas convicções filosóficas ou políticas."

É no segundo volume que o jovem Paschoal se define como profissional da educação e, nessa condição, assessora e se torna colaborador chave das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal.

Este volume constitui uma contribuição inestimável para se compreender a educação brasileira nas décadas de 20 e 30 e, particularmente, a antinomia básica que a tem marcado: educação para todos

x educação para alguns. Fernando e Anísio, segundo o depoimento de Paschoal, encarnaram as propostas universalistas, científicas, de valorização e expansão da escola pública. Esta a diretriz central do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de que Paschoal, além de signatário, ajudou a colher as assinaturas: a democratização do ensino.

Já então as posições de Paschoal se delineavam numa perspectiva socializante, de esquerda marxista, sem radicalismo mecanicista, acentuando sua preocupação com a transformação social, política e econômica, em que a educação é vista como variável dependente ou no máximo uma componente. Longe, portanto, da proposição dos “entusiastas da educação” que a visualizavam como variável principal de toda melhoria da sociedade.

De qualquer modo, o socialismo cada vez mais consciente de Paschoal não foi obstáculo a uma estreita colaboração com as administrações de Fernando e Anísio, particularmente esta última, em que exerceu várias posições e da qual faz uma avaliação extremamente favorável, apesar de pequenas ressalvas a decisões administrativas e de diferenças ideológicas, já que Anísio, discípulo de Dewey, longe estava de adotar a filosofia marxista, liberal progressista que ele sempre foi.

É na administração de Anísio (31 a 35) que Paschoal assume o encargo de organizar o ensino noturno para adultos, entrando em contato com associações e sindicatos. Iniciativa pioneira na época, promove ele um curso de cultura geral para os operários da União Trabalhista, entidade que tinha objetivos políticos a serviço da estratégia de Pedro Ernesto, prefeito da cidade. Paschoal se encarrega de fazer as palestras sobre “História do Trabalho”. E

aqui está o gancho que o leva ao momento culminante de suas Memórias: o tempo do cárcere, nos presídios do Capitão Felinto Müller, Chefe de Polícia. Tratava-se de penalizar todas as pessoas supostamente envolvidas na chamada Intentona Comunista de 35, determinando a demissão de Anísio e de Pedro Ernesto e a prisão de Paschoal.

O relato pormenorizado desse período de tortura, que não poupou, como é sabido, personalidades de relevo da cultura brasileira como Graciliano Ramos, se constitui documento candente de grande densidade humana e histórica.

Os fatos desencadeados pela Intentona Comunista fariam parte de uma estratégia política que haveria de desembocar no Estado Novo. Desses tempos, Paschoal escreve dois textos valiosos: documento subscrito pelos presos políticos recolhidos ao presídio, encaminhado ao Presidente da República, e as “Aulas de Filosofia da Universidade da Cadeia”, do Professor Sérgio Kamprad. A inclusão nessas Memórias desses dois documentos me parece inteiramente pertinente. No primeiro caso, por testemunhar a situação opressiva vivida nos cárceres pelos presos políticos e o clima de violência que se instalou no País na fase anterior à implantação do Estado Novo. No segundo, as aulas de Filosofia ilustram o esforço dos intelectuais de esquerda no sentido de difundirem a cultura no cárcere, preenchendo, assim, o tempo disponível, apesar das ressalvas que possam ser feitas à sua formulação ou ao seu conteúdo.

Considero a edição destas Memórias um marco de honra no programa editorial do INEP. Ela valoriza o depoimento de um educador independente, pioneiro em suas percepções de política social e de po-

lítica educacional. E se justifica pelo inestimável acervo de informações e documentos contidos nesses dois volumes para a história da educação brasileira, contextualizada na história da cidade do Rio de Ja-

neiro, do País e mesmo em certos desdobramentos da história mundial.

Jader de Medeiros Britto
Comitê Editorial do INEP

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES

A Educação Básica no Orçamento da União

Em documento encaminhado ao Ministro Hugo Napoleão, em 15 de março do ano em curso, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) analisa as transferências intergovernamentais para a educação básica, atingidas pelo Decreto n.º 95.523, de 21 de dezembro de 1987. Divulgamos, a seguir, o teor do documento.

Senhor Ministro:

Os Secretários Estaduais de Educação, quando reunidos no XX Fórum Nacional

de Secretários de Educação, em Goiânia, realizaram uma análise global dos tetos distribuídos pela Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação — SEB/MEC, para o Programa de Trabalho Anual — PTA/1988, cujo valor informado teria sido atingido pela contenção estabelecida através do Decreto nº 95.523, de 21 de dezembro de 1987.

Para a análise dos referidos tetos, foram destacadas dos Orçamentos da União de 1987 e 1988 as transferências intergovernamentais para a educação básica, atingidas pelo Decreto. Nessa análise, eliminaram-se os recursos destinados a territórios, classificados como transferências intragovernamentais e, portanto, não contidos.

O quadro a seguir evidencia os valores alocados no Orçamento de 1987, objeto da análise.

Quadro 1 — Transferências para a educação básica no Orçamento da União para 1987 — Recursos do Tesouro

Cz\$ milhões

Discriminação	SEPS/MEC (a) (15112) (c)	FNDE/MEC (15253) (c)	Transf. a Est., DF e Mun. (b) (20101) (c)	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)
Transferências Intragovernamentais	699,1	3.585,8	40,0	4.324,9
Fonte: SE/OF	—	3.300,0	—	3.300,0
SE/OE	—	—	40,0	40,0
Outras	699,1	285,8	—	984,9
Transferências Intergovernamentais	2.313,5	—	6.560,0	8.873,5
Estados e DF	1.731,9	—	6.560,0	8.291,9
Fonte: SE/OE	—	—	6.560,0	6.560,0
Outras	1.731,9	—	—	1.731,9
Municípios	581,6	—	—	581,6
Outras transferências	19,2	—	—	19,2
Total	3.031,8	3.585,8	6.600,0	13.217,6

Fonte: Lei n.º 7.544/86

Notas: a — Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau; a partir de 1988, desmembrada em duas Secretarias: a SEB (Secretaria de Ensino Básico) e a SESG (Secretaria de Ensino de Segundo Grau)

b — Transferências sob a supervisão do MEC.

c — Código da classificação institucional constante do Orçamento da União

Tomando-se os valores apresentados no Quadro 1, pode-se identificar as fontes de recursos do PTA inicial de 1987, para as UF's.

Quadro 2 — Composição do PTA para a educação básica, do MEC, segundo as fontes de recursos, em 1987

Cz\$ milhões

PTA Inicial de 1987 — UF's	2 145,6
(A) Recursos da SEPS/MEC	1.731,9
(B) Recursos do FNDE (SE/OF)	413,7

Fontes: linha (A): col. (1) do Quadro 1
linha (B): col. (2) do Quadro 1

Destaque-se, no Quadro 2, que os recursos do FNDE provieram da quota federal do Salário-Educação, e correspondiam a 12,54% do total dessa quota.

Efetuada-se, com o Orçamento da União para 1988, o mesmo tipo de análise utilizada para construir o Quadro 1, obtém-se o Quadro 3.

Quadro 3 — Transferências para a educação básica no Orçamento da União para 1988 — Recursos do Tesouro

Cz\$ milhões

Discriminação	SEB/MEC (15119) (b)	FNDE (15253) (b)	Transf. a Est., DF e Mun. (a) (30107) (b)	EGU SEPLAN/PR (20101) (b)	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Transferências					
Intergovernamentais	123,8	12.880,2	210,0	5.050,0	18.264,0
Fonte: SE/OF	—	12 250,0	—	5 050,0	17 300,0
SE/OE	—	—	210,0	—	210,0
Outras	123,8	630,0	—	—	754,0
Transferências					
Intragovernamentais	8.519,3	—	34.390,0	—	42.909,3
Estados e DF	6 429,4	—	34 390,0	—	40 819,4
Fonte: SE/OE	—	—	34 390,0	—	34 390,0
Outras	6 429,4	—	—	—	6 429,4
Municípios	2 089,9	—	—	—	2 089,9
Outras Transferências	102,0	—	—	—	102,0
Total	8 745,1	12 880,2	34 600,0	5 050,0	61 275,3

Fonte: Lei nº 7 632/87

Notas: a — Transferências sob a supervisão do MEC

b — Código da classificação institucional constante do Orçamento da União

Em decorrência da contenção determinada pelo Decreto nº 95.523/87, as transferências intergovernamentais (coluna 1 do

Quadro 3) foram reduzidas para 1/3 de seu valor originalmente previsto no Orçamento da União, para 1988.

Em 1988, os recursos relativos à quota federal do Salário-Educação estão distribuídos não apenas no Orçamento do FNDE, mas também em Encargos Gerais da União, sob a supervisão da SEPLAN/PR (coluna 4 do Quadro 3), fato que não ocorreu em 1987, e sobre cuja parcela houve uma contenção de 50%, conforme

o Decreto.

Tomando-se por base o valor global dos tetos para as UF's, informados pela SEB/MEC, e respeitada a contenção orçamentária, pode-se construir, de forma análoga à empregada no Quadro 2, a composição das fontes do PTA/88.

Quadro 4 — Composição do PTA para a educação básica, do MEC, segundo as fontes de recursos, em 1988

	Cz\$ milhões
PTA inicial de 1988 — UF's	3 136,3 (a)
(A) Recursos da SEB/MEC	2 143,1
(B) Recursos do FNDE (SE/QF)	993,2

Fontes: linha (A) — col. (1) do Quadro 3, após contenção
linha (B) — col. (2) do Quadro 3

Nota: a — Soma dos tetos informados pela SEB/MEC às UF's, valor do Estado do Espírito Santo estimado com base em tendências passadas.

Como já foi dito, sobre os valores apresentados no Quadro 3, relativos à quota federal do Salário-Educação, a contenção orçamentária incide, apenas, sobre a parte alocada em Encargos Gerais da União (coluna 4). Nos termos do Anexo ao citado Decreto, esses recursos são reduzidos para Cz\$ 2,53 bilhões. Somado esse valor àquele constante do Orçamento do FNDE (coluna 2 do Quadro 3), obtém-se o total da quota federal de Salário-Educação, de Cz\$ 14,78 bilhões.

Observando-se o Quadro 4, nota-se que, embora não contidos, os recursos do FNDE para o PTA/88 correspondem somente a 6,7% do total da disponibilidade daquela quota.

Essa comparação evidencia que os Estados estão sendo duplamente penalizados pela contenção orçamentária. Foram atingidos, por um lado, com o corte que incidiu sobre as transferências intergovernamentais constantes do Orçamento da SEB/MEC e, por outro, na redução, em torno de 50%, da participação dos recur-

sos do FNDE, nos tetos para os PTAs das Unidades Federadas. Neste contexto, configura-se como insustentável a situação dos Estados e Distrito Federal, uma vez que muito ao contrário de qualquer redução dos seus compromissos com a educação básica, ela se tomou, de fato, uma prioridade de abrangência nacional.

Saliente-se que essa análise foi procedida com valores nominais e, portanto, não levou em consideração os índices inflacionários.

Entendem os Secretários Estaduais de Educação que, no teto inicial dos PTAs/88 para a educação básica, além dos recursos da SEB/MEC já alocados, deve ser respeitada, pelo menos, a participação de 12,54% dos recursos do FNDE (SE/QF), a exemplo do que ocorreu em 1987.

Isso significa que, sem prejuízo da contenção orçamentária e respeitando-se os compromissos já assumidos com a educação básica nos Estados da Federação, devem ser acrescidos, de imediato, recursos,

no mínimo, no valor de Cz\$ 859,6 milhões.

Por último, cabe menção à quota estadual do Salário-Educação. Nos termos dos Decretos-Leis de nºs 1.422/75 e 1.805/80, o montante da arrecadação de cada Estado, Território e Distrito Federal lhes pertence, devendo a eles ser diretamente transferido. Não obstante, essa quota vem sendo considerada como receita do Tesouro da União, com o que as administrações estaduais não podem concordar.

Embora não clarificado no Decreto nº 95.523/87, entendem os Secretários Estaduais de Educação que, por analogia com as transferências constitucionais, a quota estadual do Salário-Educação está imune à contenção.

Na certeza de que imediatas providências serão tomadas, esperam os Estados que, não apenas seja recomposto o valor dos recursos da quota federal do Salário-Educação dos PTAs/88, mas, também, lhes seja diretamente transferida a quota estadual.

Seriam esses alguns dos passos para que a educação básica se torne, efetivamente, prioridade nacional.

INEP e ANPEd incentivam a produção científica

Como alternativa de incentivo à produção científica sobre temas educacionais, o INEP e a ANPEd criaram o Prêmio Durmeval Trigueiro Mendes, a ser concedido a cada 2 anos a brasileiros, no Brasil e no exterior, que produzam trabalhos nas categorias de teses de doutorado e outras, dissertações de mestrado ou relatórios de pesquisa.

Os contemplados receberão diploma e recompensa em dinheiro nos valores de, no mínimo, 200 OTNs, 150 OTNs e 100

OTNs, correspondentes a teses, dissertações e relatórios de pesquisa, respectivamente. Aos trabalhos não premiados, mas dotados de evidentes méritos, serão concedidas menções honrosas. A entrega do Prêmio será feita por ocasião da Reunião Anual da ANPEd, quando somente serão divulgados os nomes dos autores e dos trabalhos. Estes serão automaticamente encaminhados ao Comitê Editorial do INEP, com os respectivos pareceres da Comissão Julgadora, para decisão quanto à forma de sua publicação. Os premiados deverão ceder ao INEP os direitos para primeira publicação dos textos, quando for o caso.

Somente poderão concorrer ao Prêmio trabalhos concluídos ou publicados a partir da inscrição do Prêmio anterior, salvo por ocasião de sua primeira concessão. O INEP reserva-se o direito de não devolver os trabalhos inscritos.

Os interessados em concorrer ao Prêmio Durmeval Trigueiro poderão se dirigir pessoalmente ao INEP, ou através de terceiros, devendo apresentar identificação própria juntamente com três cópias do seu trabalho.

Simpósio debate psicologia do desenvolvimento na América Latina

Na primeira quinzena de novembro do próximo ano, será realizado no Brasil o Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento, que reunirá, durante cinco dias, pesquisadores e psicólogos da área, para debater principalmente questões relacionadas aos efeitos da subnutrição sobre o desenvolvimento cognitivo, as relações entre desenvolvimento e fracasso escolar nas camadas populares e o desen-

volvimento social e adolescência na América Latina.

O Simpósio visa à integração entre questões teóricas correntes da Psicologia do Desenvolvimento e a análise de problemas socialmente significativos, através da consideração de teorias e métodos apropriados ao estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente nos países da América Latina.

A sistemática do encontro consistirá de conferências plenárias e de grupos de trabalho. Tendo em vista a atualização dos participantes, as conferências plenárias serão compostas de análises do estado da arte e de propostas de teorias e métodos de pesquisas. Os grupos de trabalho discutirão pesquisas e experiências, focalizando as teorias e metodologias apropriadas ao estudo dos temas relacionados para o Simpósio.

A formação dos grupos de trabalho será feita em função de problemáticas mais específicas levantadas anteriormente por pesquisadores e instituições de atendimento à criança e ao jovem. Portanto, os interessados em propor temas e apresentar trabalhos nas reuniões temáticas deverão enviar um resumo datilografado de sua contribuição ou proposta até **31 de dezembro de 1988**, para avaliação e classificação da comissão organizadora.

Os referidos resumos deverão ser apresentados em três vias, em papel A4, datilografados em espaço 1,5 e claramente identificados com as seguintes informações: título da apresentação; autor (es); instituição; endereço para correspondência. Deverá acompanhar os resumos um envelope aéreo endereçado ao autor principal para a remessa da resposta sobre sua apresentação.

Os resumos de pesquisa deverão conter os objetivos, metodologia, resultados e conclusões do trabalho claramente especi-

ficados. Trabalhos em andamento poderão ser submetidos desde que o autor apresente uma visão dos resultados já coletados.

Os resumos de trabalhos de intervenção devem conter uma descrição clara da concepção teórica do problema, da forma de atuação e dos instrumentos de avaliação utilizados, quando for o caso.

Programas em andamento ou não-avaliados poderão ser discutidos, incluindo-se no resumo aquelas questões consideradas cruciais e a avaliação do programa.

A apresentação de propostas dos temas pode ser feita independentemente da apresentação de trabalhos específicos. Se recebidas até **31 de outubro de 1988**, serão incluídas no segundo anúncio do Simpósio e, neste caso, poderão atuar como motivadoras da criação de grupos.

Para maiores detalhes, os interessados poderão se dirigir à:

Secretaria do Simpósio Latino-americano
de Psicologia do Desenvolvimento
Mestrado em Psicologia
Universidade Federal de Pernambuco
50739 – Recife, PE

V Conferência Brasileira de Educação

Em agosto deste ano, a Universidade de Brasília sediou a V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, cujo objetivo principal consistiu na discussão e formulação de propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As conferências brasileiras de educação realizam-se a cada dois anos e são promovidas pela Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação

e Sociedade (CEDES). Destinam-se a educadores em geral, professores, pesquisadores e alunos dos cursos universitários, educadores que trabalham em qualquer modalidade de educação formal e informal, enfim, a profissionais da área que atuam em ministérios, secretarias estaduais e municipais de educação e em outros órgãos públicos ou entidades privadas.

A V Conferência Brasileira de Educação firmou posição em relação a uma política nacional de educação que responda às aspirações da sociedade brasileira. Face à representatividade do evento, suas conclusões certamente terão ressonância junto ao Congresso Nacional, quando da ela-

boração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na IV Conferência, realizada em Goiânia, em 1986, foram debatidos temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a formulação para a nova Carta Constitucional. Estas propostas – firmadas na Carta de Goiânia – diziam respeito à obrigatoriedade do ensino, recursos destinados ao setor, educação pré-escolar, ensino de 1º e 2º graus, saúde e merenda escolar.

A V Conferência foi organizada em torno de cinco tipos de atividades: simpósios, painéis, atividades de atualização, reuniões e sessões plenárias.

Instruções aos colaboradores

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultados de estudos, pesquisas e experiências relacionadas à educação e áreas afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos de educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

- 1) Originais datilografados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante justificação prévia.
- 2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.
- 3) Os artigos deverão ser acompanhados de resumo em português com 15 linhas no máximo (meia lauda) e, se possível, das respectivas versões em inglês, francês e espanhol.
- 4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, preferencialmente, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NB-66.
- 5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.
- 6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.
- 7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Editoração e Divulgação do INEP, através da Caixa Postal 04/0366 — 70312 — Brasília, DF.