

# em aberto

(ISSN 0104-1037)

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Tema:  
**A Educação no Mundo Pós-Guerra Fria**

**INEP** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04662 — CEP: 70312-970 — Brasília-DF



*Vol. 30*

|                      |
|----------------------|
| CIBEC PERIODICO      |
| N.º <u>P0010521</u>  |
| ORIGEM <u>D</u>      |
| DATA <u>31/03/95</u> |

Brasília  
ano XIV  
nº 64  
out./dez.  
1994

**M E C**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## **espaço aberto:**

**Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE VESTIBULAR DA PUC-SP

Regina Helena Zerbini Denigres (PUC-SP)

53

## **resenhas:**

A AVALIAÇÃO FORMATIVA—de Roland Abrecht  
Vilma Pereira (UERJ. UNIVERSO)

55

A PRACTICAL GUIDE TO ALTERNATIVE ASSESSMENT — de Joan L. Herman, Pamela R. Aschbacher, Lynn Winters Ligia Gomes Elliot (UFRJ)

57 60

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR—de Clarilza Prado de Sousa  
Dagmar Zibas (Fundação Carlos Chagas)

## **bibliografia:**

AVALLAÇÃO EDUCACIONAL

61

## **painel:**

APRESENTAÇÃO

## SUMÁRIO

**enfoque:**

**Qual é a questão?**

O FUTURO DO SAEB E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

João Batista Araujo e Oliveira (JM Associados)

**3**

**pontos de vista:**

**O que pensam outros especialistas?**

INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO E  
SEU PAPEL NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

João Batista Gomes Neto (SEEC/MEC)

Lia Rosenberg (Consultora em Educação)

**13**

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: uma proposta inovadora

Ruben Klein (LNCC/CNPq) Nilma Santos Fontanive  
(UFRJ)

**29 35**

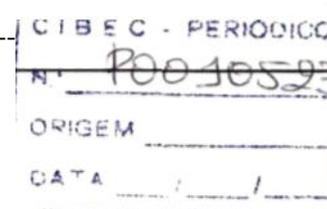
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tendências e desafios

Margarida F. Southard (Universidade da Flórida, EUA)

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tendências e estratégias

Kathleen Tattersall (Northern Examinations and Assessment Board, Inglaterra)

**46**



## ENFOQUE: Qual é a questão?

### O FUTURO DO SAEB E A CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

João Batista Araújo e Oliveira\*

Superada a fase da ideologia antiavaliação e afirmado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de forma incontestada, a preocupação passa a ser menos com o passado e mais com o futuro. Não cabe mais, nem é necessário, desenvolver um histórico do SAEB. Isso já foi feito com bastante detalhe por Pilati (1994) e dispensa maior elaboração. Para avançar, é preciso, no entanto, analisar as injunções institucionais e organizacionais necessárias para dar estabilidade e viabilizar um sistema nacional de avaliação.

Vale ressaltar, antes de mais nada, o sucesso que vem colhendo a tímida iniciativa do final dos anos oitenta. Em 1995 todas as capitais de estados do Nordeste estão demandando do MEC a aplicação de testes de rendimento no universo de seus alunos. O Estado do Maranhão solicita ao SAEB a especificação de uma amostra que permita uma análise comparativa das escolas estaduais e municipais dentro de sua microrregião e dentro do estado. Minas Gerais, que vem ocupando uma posição de destaque na questão do ensino público, não só mantém seu próprio sistema de avaliação, como está lançando as bases para a criação de um Instituto Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar, com recursos de

Presidente da JM Associados.

financiamento do Banco Mundial. A avaliação vai chegando, assim, a um primeiro patamar de maturidade.

Mais que repousar sobre os louros, cabe aprofundar o debate sobre aqueles aspectos nos quais o País precisa redobrar cuidados e reforçar suas políticas. Cinco aspectos nos parecem os mais importantes.

#### A questão institucional

Este talvez é o ponto mais espinhoso, e que maior coragem exige por parte dos responsáveis pelo SAEB. Há dois aspectos nessa questão, os papéis do MEC e o arcabouço institucional adequado para cumprir esses papéis.

Até o momento, o pessoal encarregado na condução do SAEB no MEC/INEP hesitou muito a esse respeito, fruto de convicções, idealismo, inexperiência e de pressões de diversa natureza. O MEC acabou tomando-se em técnico, juiz, bandeirinha, dono do campo e dono da bola. Determina quais são os testes, quando e como serão aplicados, escolhe os consultores, elabora os testes, aplica-os, corrige-os, faz os relatórios e divulga seus resultados. Na verdade, e como não poderia deixar de ser, acaba fazendo tudo isso de forma atabalhoada, precária, pouco profissional e às vezes equivocada. A reconversão dessas orientações, expectativas e atitudes arraigadas tanto dentro quanto fora do Ministério leva um prazo mais longo do que pode ser obtido no espaço de uma gestão. Os sinais de mudança, no entanto, são claros — haja visto o projeto SAEB/95 e as ações definidas pela gestão que assumiu o Ministério no governo Fernando Henrique Cardoso.

soal e recursos financeiros, os organismos da administração direta e indireta tomaram-se engessados e inviáveis.

As normas de concurso público dificilmente permitem um mecanismo de recrutamento e seleção adequado a um organismo técnico dessa natureza. As regras de remuneração e carreiras não permitem atrair e manter profissionais de alto nível de forma estável e adequada. As regras do jogo político dificilmente permitem uma gestão racional dos recursos humanos. As regras de manejo de recursos públicos, particularmente as regras de licitação, motivadas por interesses no mínimo duvidosos, mas, certamente, sem nenhum compromisso com substância, qualidade e resultados, submetem o administrador público a camisas-de-força incompatíveis com uma gestão técnica e eficiente do dinheiro do contribuinte. Nem mesmo as autarquias e fundações, que antes dispunham de alguma autonomia, conseguem mais operar de forma minimamente eficiente. Toda a Esplanada dos Ministérios acaba tendo que recorrer a contratos elaborados através de organismos internacionais para fazer, a custos mais elevados, aquilo que a lei brasileira lhes proíbe. Até contratos de gestão celebrados com instituições tão robustas como a Petrobrás e a Vale do Rio Doce e que teriam como objeto a modernização da ação executiva do Estado se vêem violados pelo próprio contratante. O resultado é, ou a paralisia do setor público ou o recurso do administrador empreendedor a contratos através de organismos internacionais, cada vez mais visados pela míope ótica formal e o patrulhamento descomprometido com resultados exercido pelos órgãos de controle.

Até que esse quadro seja revisto e se consolide uma nova mentalidade de respeito ao gestor da coisa pública, e se lhe viabilizem

condições efetivas de trabalho, é preciso imaginação e criatividade para estabelecer um organismo de avaliação com características institucionais *sui generis* e um grau de flexibilidade bastante diferenciado da atual conformação do serviço público. No passado, quando outros ministérios tiveram oportunidade para criar órgãos com um certo grau de profissionalismo e autonomia, como foi o caso do BNDES, da FINEP, do IPEA, ou da Receita Federal, entre outros, a fórmula deu certo. Fora disso, dar-se-á a repetição da mesmice a que já estamos acostumados, e continuaremos sujeitos ao vai-e-vem do voluntarismo dos ministros de plantão.

Em síntese, para continuar avançando, cabe ao MEC rever as funções do seu organismo responsável pela avaliação — centradas no conceito de calibração — e dotá-lo de condições institucionais flexíveis e adequadas para o cumprimento dessas funções.

### **Consolidar unidades de avaliação dos estados**

Se é relativamente fácil vislumbrar as funções que devem caber ao governo federal, o mesmo não se pode dizer das funções dos estados, já que esses, mais do que o MEC, são responsáveis pela operação de redes de escolas. Suas necessidades de avaliação, portanto, são diferenciadas das necessidades do Ministério nacional.

Aos estados competem pelo menos três funções nessa área: estabelecer suas próprias políticas de avaliação, promover a aplicação dos testes para efeito de comparações nacionais e aplicar testes sistematicamente a todas as escolas, usando esses resultados para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Esforços embrionários em alguns estados, no entanto, apontam para certos desvios que poderiam e deveriam ser evitados. O que já se vê, em alguns estados, são esforços de repetir, com qualidade igual ou pior, a produção e aplicação de testes muito semelhantes aos oferecidos pelo SAEB. Isto já ocorre em estados como Minas Gerais, Paraná e São Paulo, por força de convicção e de acordos assinados com o Banco Mundial. Tais iniciativas se constituem em desnecessária reduplicação de esforços, desvio de papéis e desperdício de recursos, sem, muitas vezes, acrescentar informação adicional que justifique tais esforços.

Cabe observar que, em grande parte, iniciativas estaduais dessa natureza ainda se justificam, tendo em vista a fragilidade do sistema federal e o fato de que estados que se encontram em estágios mais avançados não queiram correr o risco de falha do sistema federal. Se este falha, e todos sabem que pode falhar, por ainda não estar devidamente institucionalizado, aqueles estados ficariam sem condições de implementar suas políticas, não poderiam cumprir seus compromissos com o Banco Mundial e sofreriam um grande retrocesso. Só um compromisso muito sólido, que infelizmente o MEC ainda não tem a credibilidade institucional para oferecer e bancar, permitiria que esses estados abrissem mão dessa válvula de segurança. Até que o MEC adquira credibilidade junto a esses estados, teremos que conviver com uma certa reduplicação de esforços e custos. E credibilidade custa tempo para adquirir, sobretudo no caso de uma instituição com a folha de antecedentes do MEC. Os passos dados pela gestão que assumiu o MEC no governo Fernando Henrique Cardoso são auspiciosos, mas ainda é cedo para qualquer prognóstico mais definitivo, tendo em vista a própria fragilidade e motivação das duas principais instituições de teste no país.

Idealmente, à medida que os diversos estados se abstivessem de produzir testes de maneira artesanal e concentrassem seus recursos nas instituições especializadas o País teria muito a ganhar. O que se vê, no entanto, é que algumas dessas iniciativas vêm esbarrando nos mesmos equívocos anterior do SAEB, ao decidirem os estados produzir testes na base de uma indústria caseira. Além de não permitir comparações nacionais, isso resulta em testes que deixam muito a desejar, do ponto de vista técnico. Ademais, como é típico de indústrias caseiras, ainda não tivemos, em nenhum estado, um esforço local de desenvolvimento institucional da função de avaliação nas secretarias estaduais de educação, nem de formação de quadros de alto nível compatível com as funções que devem caber aos estados. Resultado: o País permanece com instrumentos frágeis, professores contratados *ad-hoc* para elaborar itens de prova às pressas, e na eterna dependência de consultores externos para qualquer tarefa tecnicamente mais robusta.

Em síntese, uma agenda mínima para os estados poderia iniciar com as seguintes tarefas:

Em primeiro lugar, os estados deveriam assumir, de forma competente, o papel de analisar e disseminar os resultados das avaliações nacionais e locais e fazer esses resultados chegarem aos diversos públicos relevantes e, muito particularmente, aos professores na sala de aula. Trata-se de competências não-triviais, tanto do ponto de vista analítico quanto do ponto de vista de comunicação social. Apesar de todos os avanços obtidos, até hoje o SAEB nacional não conseguiu sequer produzir um relatório adequado aos vários públicos e diversificado o suficiente para cumprir suas várias missões. Além disso, os estados precisam de divulgar relatórios de forma mais desagregada e para públicos-alvo mais es-

pecíficos. Minas Gerais já apontou para o caminho e tem alguma experiência para oferecer aos interessados.

Em segundo lugar, deve caber aos estados e municípios capacitar os supervisores escolares e orientadores educacionais a utilizar os resultados dos testes para ajudar os professores a superar as dificuldades mais críticas e mais frequentes dos alunos. À medida que os testes permitirem um diagnóstico acurado dos problemas de aprendizagem e desempenho, podem-se estabelecer mecanismos de assistência aos professores voltados para sanar dificuldades específicas de aprendizagem.

Foi com essa intenção que o Ministério da Educação elaborou um primeiro conjunto de programas veiculado no lançamento da TV Escola, onde se utilizam dos resultados do SAEB para trabalhar aqueles conteúdos, onde os professores têm tido mais dificuldade para ensinar e os alunos mais dificuldade para aprender. Este é apenas um exemplo do muito que se pode fazer nessa direção — e que, de resto, daria muito mais objetividade e produtividade aos cursos de treinamento dos professores. Se idéias como essa vingarem, isso pode se constituir num grande avanço em relação às práticas usuais, no País, de treinamento de professores, em sua grande maioria desvinculadas de qualquer análise de problemas de aprendizagem. Mais tarde, os estados poderão vir a sofisticar o seu sistema de *feedback* e passar a influir nos próprios programas de ensino e na produção de livros didáticos, com base em resultados empíricos.

Em terceiro lugar, estados dotados de maiores recursos poderiam encomendar a produção de outros tipos de testes, seja para mensurar

o efeito de programas e currículos especiais, seja para avaliar outros tipos de habilidades não abrangidas pelo sistema SAEB, seja para testar a adequação de diferentes formas de avaliação. Esses testes, no entanto, devem ser elaborados e calibrados de acordo com técnicas defensáveis — o que, geralmente, requer o concurso de instituições especializadas. Essa abordagem, ademais, criaria para tais instituições o estímulo necessário para seguir progredindo, avançando e estudando novas técnicas de avaliação.

A consolidação de unidades de avaliação requer muito mais do que decisão política, recursos adequados e uma agenda de trabalho. Requer, sobretudo, o desenvolvimento de um quadro de recursos humanos especializados, competentes e dedicados, com formação em assuntos tão variados como estatística, organização e aplicação de testes, análise de resultados, e, sobretudo, capaz de disseminar os resultados até fazê-los chegar ao supervisor, ao professor e afetar as práticas docentes e, em última instância, a aprendizagem dos alunos.

### **Fortalecer instituições especializadas em testes de rendimento acadêmico**

Difícilmente o Brasil teria conseguido implementar o SAEB, não fosse a experiência anterior dos exames vestibulares e, de forma muito especial, a tenacidade, senão teimosia, da Fundação Carlos Chagas em prosseguir suas atividades, apesar da total indiferença das autoridades educacionais.

Agora precisamos dar o próximo passo, ou seja, fortalecer um número maior de instituições especializadas com enfoques diferenci-

ados, formar recursos humanos com as competências adequadas em grandes quantidades e aprofundar o debate em torno das questões de medida do rendimento escolar.

A avaliação padronizada do rendimento escolar desenvolveu-se particularmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Na Inglaterra, onde se desenvolve há vários séculos, a característica mais importante dos sistemas de avaliação tem sido sua independência em relação às instituições de ensino e de certificação. Ou seja, quem ensina não avalia, e quem dá o diploma confia no exame elaborado por entidades especializadas. Daí surgiram as inúmeras entidades especializadas em avaliação, cada uma com seu enfoque, metodologia e tradições próprias.

Nos Estados Unidos, há pelo menos quatro instituições de avaliação do rendimento escolar de porte respeitável, o que assegura não só uma diversidade de enfoques e garantia de inovação mas também uma saudável competição que leva à eficiência.

O próximo passo, no Brasil, consiste em solidificar duas, de preferência três ou quatro instituições dessa natureza. Para tanto, é preciso que os estados e o SAEB se conscientizem de que elaborar testes é uma função especializada, que deve estar concentrada em instituições especializadas. Segundo, é importante estabilizar e garantir uma demanda por testes, de maneira a incentivar essas instituições especializadas a investir no desenvolvimento de testes cada vez mais robustos. Em terceiro lugar, é preciso um esforço conjunto e concentrado de desenvolvimento dos recursos humanos nessas instituições, de forma a superar a atual carência de pessoal

especializado. Felizmente, já existem recursos para esse fim no MEC, através do componente nacional do projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial.

O fortalecimento de um pequeno número de instituições especializadas requer, portanto, um planejamento estável e predizível de ações pelo SAEB, um cronograma de licitações adequado e a Concertação dos outros estados que encomendam testes dessas mesmas instituições. E, particularmente, um entendimento de que, para os fins que se propõem, os testes precisam ser calibrados e padronizados por quem de direito.

#### **Adotar padrões internacionais**

O que mais impressiona na análise realizada por Korte e Nash (1995) a respeito do SAEB é a falta de cuidados básicos e mínimos padrões metodológicos e científicos do trabalho que vem sendo realizado. Por força de circunstâncias explicáveis, mas dificilmente defensáveis daqui para frente, o SAEB foi introduzindo uma série de atalhos e simplificações que tomam os resultados dos testes praticamente sem condições de serem analisados.

Por outro lado, não cabe ser defensivo, ou sonhar que estamos em outro país. A idéia de avaliação ainda é muito frágil entre nós. A idéia de padrões internacionais, muito mais. Os profissionais da área não podem se esquecer que até mesmo um ministro da Educação, no passado recente, referiu-se aos resultados obtidos por

lismo e da exogenia no Hemisfério Sul quando não ao desvelamento destes mesmos vícios. Conforme sua orientação, a Educação Comparada e Internacional tanto pode apontar uma trajetória da sociedade tradicional à sociedade moderna como caminhos para a consciência e a liberação. Por isso, é algumas vezes alvo de xenofobia, segundo atitudes que levam ao encasulamento e à irresponsabilidade perante a comunidade internacional, fechando caminhos para si e para os outros. Entretanto, a via fecunda é a da crítica, separando a parte da produção científica alienígena que transcende o meio que a gera e reduzindo-a à realidade de cada país e região (Gomes, 1989).

Em meio a estes papéis contraditórios, é significativo que os paradigmas do consenso e do conflito, inimigos durante a guerra fria, dêem sinais diferentes. Nos anos 90, abre-se um período mais heterogêneo, em que se verifica de certa forma a aceitação relutante da sua complementaridade, conforme Paulston (1993). O colapso da grande teoria patenteia que ninguém tem o monopólio da verdade, nenhum paradigma responde satisfatoriamente a todas as perguntas. O signo da pós-modernidade parece refletir-se na disputa entre comunidades Complementares à medida que o conhecimento se torna eclético e orientado por novas idéias e métodos em, por exemplo, interpretações, simulações, traduções, investigações e mapeamento conceitual. Da mesma forma, caminha-se nestes novos tempos dos modelos das ciências naturais e sociais para as humanidades e a lingüística (Paulston, 1993).

### **Um bosquejo da educação hoje**

Neste mundo interdependente, cumpre focalizar, em breves lampejos, algumas tendências que marcam países ou blocos e que

chegam até nós, desejemos ou não. Sem pretender ser exaustivo, abordaremos as linhas gerais da experiência recente de alguns países ou blocos, mais especificamente dos Estados Unidos, da Europa Ocidental, da Europa Central e Oriental pós-socialista, da África, do Leste Asiático e da América Latina.

Os Estados Unidos, país que muito tem influenciado a história da educação brasileira, significativamente começou os anos 80 tomando consciência do declínio da sua educação e dos graves riscos que isto representa para a sua competitividade. Embora haja cerca de 16 mil distritos escolares, dificultando a adoção de políticas nacionais e estaduais, o relatório *A Nation at Risk* (Estados Unidos da América, 1983) foi um marco memorável, com suas recomendações de maiores exigências acadêmicas, melhoramento da formação e desempenho dos professores e de promover o *back to basics*. As novas orientações levaram o governo Reagan a propor soluções de mercado, que incrementassem a competição e a eficiência das escolas. O Congresso, de maioria democrata, rejeitou tanto as deduções fiscais de pagamentos escolares quanto o "vale-educação", que colocava recursos públicos à disposição do contribuinte para escolher as escolas. O governo Bush tratou então de propor medidas de livre escolha de escolas públicas, especialmente para as populações de baixa renda. Novamente houve graves objeções quanto à degradação ainda maior dos níveis de equidade, já que as melhores escolas poderiam angariar mais recursos e se tornar ainda melhores, enquanto as piores escolas seriam o reverso da medalha (Choice in Schools, 1991).

Apesar de todos os impasses, não há dúvida de que houve recuperação do desempenho educacional como um todo (cf. Japan-United States Cooperative Study on Education, 1987), embora permane-

çam ou se agravem certos contrastes. A presidência Clinton traz inevitáveis mudanças de rota, ainda que, quando governador do Arkansas, tenha adotado políticas de livre escolha de escolas públicas. Pode-se dizer que, em princípio, as políticas neoliberais levaram a maior eficiência e melhores resultados, mas não asseguraram maior equidade. Se o objetivo era tornar os bons ainda melhores para enfrentar os competidores dos Estados Unidos, em parte o objetivo foi alcançado.

Situação similar é encontrada em outro país de governo neoconservador, com maiores problemas de competitividade econômica internacional, o Reino Unido. Conforme é pormenorizado em artigo mais adiante, a competição e a livre escolha têm sido amplamente incentivadas. O Estado aos poucos instaurou um regime competitivo interinstitucional, onde se incentiva a busca de fontes alternativas para os recursos públicos, "espreme-se" progressivamente o sistema em busca de maior eficiência e estimula-se a educação voltada para o mercado de trabalho. O passo mais recente foi dado na formação de educadores. Insatisfeito com os resultados das avaliações dos professores e com a escassez de docentes em áreas como matemática e ciências, o governo propôs ao Parlamento a mudança de eixo do processo formador das Faculdades de Educação para as próprias escolas, com alocação de recursos diretamente às últimas. A acentuada oposição, porém, pode entrar o processo.

Interessante é que preocupações e tendências similares se fazem presentes na França, apesar de esta ter passado por um duradouro governo socialista, antípoda do neoconservadorismo britânico e norte-americano. Coincidentemente o eixo da formação dos professores, apesar das fortes críticas, já se deslocou das faculdades

para as próprias escolas, como um meio de associar teoria e prática, conforme já abordado neste número. A experiência é controversa, com ardorosos defensores e duros críticos. Ademais, aumenta a pressão por utilizar testes padronizados, ainda mais depois da decisão governamental de levar um mínimo de 80% de sua população a concluir o *baccalauréat*. É grande o descontentamento com este exame discursivo tradicional que dá acesso ao ensino superior, havendo também críticos e defensores ferrenhos. De qualquer forma, o Ministério da Educação instituiu testes padronizados de Francês e Matemática, aplicados no início da terceira e da sexta série. A divulgação dos resultados fica a critério do diretor, não havendo, pelo menos nas pequenas cidades, possibilidades de competição entre escolas. A grande diferença na França parece ser a busca de um meio melhor de calibrar o sistema, para corrigir injustiças, haja vista a constatação de que mais de 30% dos alunos reprovados não o seriam se os testes avaliassem o alcance de certas competências. Isso pode surpreender aqueles que acusam a avaliação do rendimento por testes de servir ao neoconservadorismo.

Sendo a Europa um verdadeiro mosaico, são muito variadas as tendências e realizações. Todavia, cabe destacar que é cada vez maior a preocupação com a competitividade. Seus países em geral, inclusive a França, estão cientes dos reflexos do acesso e da qualidade da educação sobre o desempenho econômico. Por isso mesmo, Portugal e Espanha, no âmbito da Comunidade Européia, estão à procura do tempo perdido, tendo efetuado reformas educacionais nos anos 80. No caso de Portugal, relatório recente sobre a economia do país aponta o ensino fundamental como investimento prioritário para as empresas.

Se a Europa Ocidental procura elevar ainda mais os seus padrões educacionais, a Europa pós-socialista enfrenta interessantes mudanças. A "Europa das incertezas", sucessora da Europa da guerra fria, já encerrou o período festivo da derrubada dos regimes socialistas, com a obtenção de amplas liberdades civis. Agora enfrenta um processo inédito, em que os figurinos neoliberais, tocados pelo triunfalismo, têm tentado ajustar o corpo às vestes e não o contrário. Os percalços vão desde as perversas conseqüências sociais do ajuste econômico até o entrincheiramento contra a privatização, passando pelo nacionalismo e rebeliões étnicas. A educação, como parte do setor social, não alcança alta prioridade política, ainda que estudantes e intelectuais tenham tido papel primordial na transformação política. Conquanto no regime anterior, apesar dos controles centrais, estabeleceu-se uma privatização oculta, para fazer face à deterioração qualitativa; hoje aumentou a inequidade e provavelmente a qualidade continua má. Os novos governos enfrentam, com escassos recursos fiscais e instabilidade política, o clamor pela flexibilização, pela diversificação curricular, pela autonomia universitária e pelo atendimento às minorias étnicas e às diferentes nacionalidades. Aboliu-se o currículo padrão; diversificaram-se os currículos horizontal e verticalmente; aumentou-se a carga horária de línguas estrangeiras; adotaram-se autores antes proibidos; substituíram-se, quando possível, materiais de ensino obsoletos, sobretudo das ciências sociais; descentralizou-se a administração, dando voz e voto ao pessoal das escolas e a colegiados locais. No entanto, faltam recursos para as reformas (todas custam dinheiro) e a situação salarial dos professores, que já descia a ladeira, tornou-se ainda pior. Uma alternativa é a privatização, mas as escolas particulares são muito caras e acessíveis em geral apenas aos novos-ricos e aos assalariados de renda mais alta. Ainda assim, a sua procura é muito inten-

sa. Em outros termos, alcançadas a liberdade e a autonomia, abriu-se uma caixa de Pandora, de onde saíram expectativas irrealistas de melhoria a curto prazo, conflitos entre os atores e aumento da incerteza. Ou seja, o mar de rosas logo mostrou os seus espinhos (cf. Gomes, 1993a).

Passando à Ásia, neste rápido percurso, somos impelidos a distinguir várias regiões. Os países árabes — um grupo específico que se estende também pelo norte da África — são marcados, em grande parte, pela tendência de buscar as suas raízes. Com exceção dos mais radicais, busca-se a competência e não se despreza a civilização ocidental, porém ela está condicionada à aplicação de uma visão de mundo muçulmana, de base religiosa. Um exemplo é o Marrocos, onde o planejamento educacional tem, entre seus objetivos, a arabização e a marroquinização, inclusive nos programas e livros didáticos das matérias científicas. A educação é importante e constitui alvo de um esforço financeiro crescente, bem como de mudanças que incluem a adoção de modernas técnicas de planejamento e avaliação e de estratégias de descentralização administrativa e financeira (Hddigui, 1993). No entanto, generalizações são muito difíceis, especialmente numa realidade pouco conhecida e compreendida no Ocidente.

Muito mais estudados são os países do Leste Asiático, em especial o Japão e os "tigres". A experiência de Cingapura, Hong-Kong, Japão, República da China e República da Coreia é citada como exemplo e contrastada com o Brasil, por este não ter uma educação à altura do seu nível de desenvolvimento econômico. Com efeito, ao invés do modelo de industrialização substitutiva de importações, seguido pela América Latina, estes países se voltaram com sucesso para a exportação. No entanto, cumpre notar, a expe-

riência não poderia generalizar-se. Conforme simulações, uma onda protecionista dos países industrializados destruiria um movimento muito mais amplo que o dos "tigres" (Cline, 1982). Desse modo, a ascensão de tais países se assemelha à partida de um elevador, com espaço limitado. Quem entrou, mudou de *status* no sistema internacional, quem não entrou perdeu a vez.

Embora longe de serem paraísos, estes países têm uma respeitável fórmula de sucesso. Com base numa valorização milenar da educação e vivendo em ambientes pobres de recursos naturais e energia, eles traçaram políticas que reconheciam, na retórica e na prática, a população como riqueza nacional. Trataram então de priorizar a escola de 1º grau como meio de combater o analfabetismo e assegurar a educação geral básica. Depois que esta etapa estava consolidada, expandiram e qualificaram o ensino de 2º e 3º graus. O Estado assegura a educação compulsória e gratuita, marca presença nos demais escalões e oferece subsídios seletivos para a escolaridade posterior. O Poder Público, entretanto, se arroga determinadas tarefas, como a formação de professores, que conta com importantes incentivos. Um sistema de avaliação permite examinar continuamente os resultados do sistema educacional. Para alcançar elevados graus de expansão, qualidade e equidade, alguns "segredos" foram: o estabelecimento de critérios claros de alocação de recursos, a preocupação com a eficiência e os resultados e o baixo grau de permeabilidade a interferências políticas, em face da prioridade à competência (Gomes, 1993b). Em outras palavras, uma carapuça que vai até às orelhas de alguns países.

Ao contrário, porém, desta e de outras regiões, como os países árabes, que, nas últimas décadas, continuaram a despender mais

por habitante em educação, a área menos privilegiada do mundo, como um todo, é a África Subsaariana. Ela não só apresenta os mais modestos indicadores educacionais, como também estes chegaram a recuar em vários Estados ante o impacto da crise provocada, entre outras causas, pelo endividamento externo, pela queda das receitas de exportação, pelos duros programas de ajuste econômico e pelas guerras civis. E esta região que se encontra mais distante da escolaridade básica universal e que teve nos últimos dez a quinze anos redução maior do ritmo de crescimento das matrículas, sobretudo no ensino de 1º grau. O subcontinente em geral até passou a despender mais em educação, porém a despesa educacional pública *per capita* caiu significativamente.

Em meio, porém, a este quadro dramático — trágico em alguns lugares —, destacam-se experiências notáveis. O Zimbábue, por exemplo, conseguiu reverter num decênio o sistema educacional colonial, que favorecia amplamente a minoria branca. As matrículas no ensino de 1º grau dobraram com a adoção de dois turnos nas escolas, emprego de professores não habilitados, aumento do tamanho das turmas, racionalização dos currículos e devolução da responsabilidade financeira às comunidades. Com isso, como numa gangorra, o país ganhou em acesso, mas perdeu em qualidade e equidade, sobretudo porque o financiamento passou a depender em grande parte dos recursos das comunidades.

Por outro lado, Gana e Senegal, países mais pobres que o anterior e duramente atingidos pela recessão e pela crise fiscal, conseguiram reverter a queda das matrículas do ensino de 1º grau, especialmente com a realocação interna de recursos. Gana reduziu a duração do ciclo de estudos pré-universitários, cortou pessoal administrativo das escolas, adotou dois turnos diários e passou

parte das despesas para os pais e as comunidades. Já o Senegal transferiu para a regência de turmas professores em cargos administrativos, contratou assistentes de professores por menores salários, criou escolas multisseriadas nas áreas rurais e implantou dois turnos nas escolas urbanas. Em outros termos, o setor educacional não podia manter a mão estendida porque jamais lhe cairiam novos recursos. Foi preciso então cortar seu próprio desperdício, tendo como resultado alto incremento da matrícula por despesa adicional mínima (20% em dois anos em Gana) e, no caso do Senegal, com evidências de não ter ocorrido significativo declínio da qualidade.

Por fim, a América Latina, após vários países esgotarem o processo de industrialização substitutiva de importações, enfrentou, como a África, o endividamento externo e interno, tornando-se um continente exportador de capitais, com a remessa de aproximadamente US\$ 308 bilhões para os seus credores nos anos 80. Lamentavelmente, como um todo, as despesas educacionais diminuíram, porém a escassez aparentemente não resultou em melhor utilização dos recursos. As matrículas aumentaram notadamente no ensino de 2º e 3º graus, reduziu-se a relação alunos/professor e a taxa de reprovação continuou no mesmo nível (Gomes, 1993c). No entanto, cabe discutir pelo menos três experiências de mudança educacional, a do Chile, iniciada na própria "década perdida", e as da Argentina e México, nos anos 90.

O Chile colocou em prática talvez a mais radical experiência de descentralização e privatização do continente. A partir de 1981, as escolas secundárias técnico-profissionais foram transferidas para organizações particulares sem fins lucrativos, e as escolas de educação anterior ao 1º grau, 1º e 2º graus para os municípios.

Ao mesmo tempo, foi alterada a forma de alocação de recursos para estas escolas transferidas, passando o Ministério da Educação a proporcionar uma subvenção calculada por aluno atendido. Com isso, desejava-se incentivar a competição entre as escolas e a participação comunitária, tornando a administração dos estabelecimentos mais responsiva às demandas da população. Simultaneamente se estabeleceu um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Apesar de a recessão ter prejudicado a trajetória da reforma, o governo conseguiu parte dos seus objetivos, entre eles a maior progressividade das despesas da educação obrigatória e anterior ao 1º grau. No entanto, a educação continua a depender amplamente de fontes fiscais, diminuiu a equidade e o magistério foi desvalorizado, tendo sido aprovado em 1991 o Estatuto do Magistério, para corrigir a situação (Gomes, 1992).

A Argentina, por seu lado, está efetuando reformas que, entre outros alvos, visam à descentralização. O Ministério da Cultura e Educação hoje possui praticamente uma função coordenadora, com a transferência de escolas para as províncias e a municipalidade da Cidade de Buenos Aires. A nova lei federal de educação, de 1993, entre outros aspectos, favorece a autonomia das escolas; estabelece um sistema de avaliação periódica, gerido pelo Ministério, e prevê um pacto educativo federal e o aumento real das despesas educacionais (Argentina, 1993).

Já o México firmou um acordo nacional para a modernização da educação básica, em 1992, subscrito pelo Governo Federal, pelas entidades federativas e pelo Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação. Entre outros pontos, ele fixou a transferência da educação básica e da formação de professores do Governo Federal para as entidades federativas, reservando-se ao primeiro a função

compensatória entre estados e regiões (México, 1992). A Lei Geral de Educação (México, 1993) estabeleceu as normas da descentralização; reservou ao Executivo Federal a avaliação do sistema educacional, com ampla divulgação de resultados; previu planos e programas de estudo com competências mínimas para todo o país e criou conselhos escolares, municipais e estaduais para aumentar a participação da comunidade e dos trabalhadores na educação, além de outras disposições.

Desse modo, a América Latina parece despertar para novos tempos. O passado lhe assegurou grandes conquistas no acesso e expansão do sistema educacional, bem como na formação para a cidadania e na integração nacional. Conforme a rota proposta por documento da CEPAL (1992), hoje a educação e o conhecimento devem ser o eixo da transformação produtiva com equidade. Cabe, portanto, compensar o quanto antes a omissão do continente no que se refere à competitividade internacional, ao desempenho e à descentralização institucional. Para isso, é preciso assumir, do ponto de vista político, as atividades de produção e difusão do conhecimento como tarefas estratégicas de longo prazo, que requerem consenso entre atores sociais e financiamento estável. Em outros termos, isso implica priorizar também a qualidade e a equidade da educação.

### **Um painel mundial**

Num painel, ainda que incompleto, podemos divisar algumas tendências dignas da maior atenção. Os Estados Unidos buscam retomar seu lugar no mundo em termos de capacidade econômica e tecnológica. Na Europa Ocidental, particularmente na Comuni-

dade Européia, sobressai também a preocupação com outras potências econômicas, tanto do próprio continente quanto de fora dele. No âmbito da Comunidade busca-se reduzir os grandes desnivelamentos entre países-membros para evitar processos traumáticos na integração. A Europa pós-socialista enfrenta um período de confusão, mas tende a priorizar a competição e a qualidade, ainda que para poucos, em vez da equidade. No Leste Asiático, a educação é encarada também como riqueza e recurso competitivo, sendo a equidade precariamente assegurada em parte pela quase generalização do ensino de 1º e 2º graus. Os países árabes buscam o conhecimento ocidental, aclimatando-o ao seu ambiente sociocultural. A América Latina parece começar a acordar para os novos desafios, devendo privilegiar a qualidade e a equidade. A África Subsaariana, por sua vez, efetua grandes esforços ainda em favor do acesso ao ensino de 1º grau.

O mundo de hoje se afigura um arquipélago de blocos de países em aguda competição tecnológica e econômica. Esta competição, entretanto, se realiza antes pelo corte que pela expansão do emprego, norteadas pelo conceito de produtividade (onde deve ser cada vez maior o produto por trabalhador), e, por isso, baseada em sofisticadas tecnologias de capital intensivo. Com isso, altas taxas de desemprego, da ordem de 10 ou 20% da população economicamente ativa, escondem o terrível contraste já referido: de um lado, carência de "analistas simbólicos" para a economia da "terceira onda"; de outro, pessoal subqualificado que não encontra um lugar ao sol. Desse modo, há uma relação entre os jovens que, nos guetos das grandes cidades dos Estados Unidos ou nas metrópoles latino-americanas, padecem de desemprego crônico e acabam por dedicar-se à economia paralela.

Na luta selvagem por esta prosperidade excludente (já enfrentando forte rejeição do eleitorado) as pressões são de tal ordem que a qualidade e a eficiência em educação levam a palma sobre a equidade. Podemos divisar, de um lado, o Hemisfério Norte, palco da História, em busca de excelência, ainda que para poucos (o que não chega a ser difícil). De outro lado, o Hemisfério Sul, apêndice da História, debate-se com problemas de acesso, qualidade e equidade incomparáveis aos do seu vizinho. Como a interdependência do arquipélago se acentua, este Hemisfério não pode ficar indiferente. A educação não pode continuar com uma postura elitista, alheia à necessidade de elevar a qualidade para todos. Não pode se dar ao luxo de conservar graves ineficiências nem de fazer só o mais fácil, como a mera construção de escolas, e contornar o mais difícil, ou seja, elevar a qualidade. Chega-se à conclusão de que há um falso dilema qualidade x quantidade: quanto mais se investe em qualidade, menor o fracasso escolar e maiores a expansão e a eficiência. Daí emergem tendências que apontamos ao longo desta descrição e que merecem profunda atenção: autonomia da escola; descentralização das tentaculares burocracias educacionais; busca incessante do sucesso escolar; desserialização do ensino, rumo à constituição de blocos com objetivos terminais, onde os alunos avancem no seu ritmo; currículos baseados em competências básicas predefinidas; formação de professores segundo modelos menos ortodoxos, associando intimamente teoria e prática; criação de amplos sistemas de avaliação, não para vitimar mais ainda os de menor desempenho, mas para prover-lhes cuidado especial e critérios claros de alocação de recursos, que levem ao melhor aproveitamento das verbas existentes e, se possível, à conquista de novos recursos.

Em meio a este fascinante turbilhão de novas iniciativas, "Pontos de Vista" pinça alguns temas. O artigo de Newton Balzan, "Sete

Princípios Inaceitáveis sobre Educação em Países em Desenvolvimento", abre a discussão, focalizando a inadequação das principais abordagens utilizadas pelos educadores nas últimas três décadas. Sônia Nogueira, aborda a natureza e a identidade da Educação Comparada. Qual é o seu papel nos currículos destinados à formação de professores? Por que, no Brasil, declinou sua presença em tais currículos? Qual é a Educação Comparada que nos interessa? Em seguida, Guy Capdeville apresenta algumas respostas oferecidas à angustiante pergunta: como se pode melhor formar os professores? Seu trabalho indica luzes e sombras da experiência recente da Alemanha, França e Reino Unido, onde as preocupações não são menores que as nossas, ao sul do Equador. Geoffrey Walford, em prosseguimento, apresenta evidências de pesquisa sobre as políticas de melhoramento da educação implantadas pelo Reino Unido. O favorecimento das forças de mercado tem conduzido à maior qualidade da educação? E quais os seus reflexos sobre os diferentes estratos sociais, mais e menos favorecidos?

Explorado este veio, passamos para um problema comum ao Brasil e a outros países: o sucesso e o fracasso educativos. Considerada a secular herança comum de Portugal, é de suma importância indagar: como se caracteriza o fracasso educativo naquele país? Que políticas têm sido adotadas para combatê-lo e que resultados vêm apresentando? Eurico Lemos Pires, um dos próceres da reforma educativa de 1986, aborda estas questões no seu trabalho.

O "Espaço Aberto", por sua vez, apresenta uma sucessão de lampejos sobre diferentes situações. Nickolay Popov e Rumjana Taulowa abrem uma janela para as recentes mudanças ocorridas num país pós-socialista, a Bulgária. Maria Márcia Trigo oferece

uma visão sintética do Programa Educação para Todos, empreendido por Portugal, entre outros propósitos, para efetivar a expansão da escolaridade obrigatória para nove anos. Por fim, Fátima Guerra relata parte de um processo decisório que presenciou nos Estados Unidos. Trata-se de um plebiscito sobre mudanças tributárias e alocação de recursos para a educação. Também em outras latitudes, como dizia o poeta, a educação é alvo de muitos discursos e poucos recursos.

### Referências bibliográficas

- ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, 1993.
- CHOICE in schools. *Congressional Digest*, p.290-314, dez. 1991.
- CLINE, William R. Can the East Asian model of development be generalized? *World Development*, v.10, n.2, 1982.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. The National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE — CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación Productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL: OREALC, 1992.
- FURTADO, Celso. O fim da guerra fria e a América Latina. *Carta*, n.3, p.75-78, 1991.
- GOMES, Candido Alberto. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural? *Forum Educacional*, v.13, n.1/2, p.26-45, fev./maio 1989.
- . Financiamento e descentralização da educação no Cone Sul e Península Ibérica. *Planejamento e Políticas Públicas*, n.8, p.67-91, dez. 1992. •
- \_\_\_\_\_. *A educação na Europa pós-socialista*. Brasília: INEP, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Educação no Brasil e no Leste Asiático: por que os contrastes? *Universa*, v.1, n.1, p.35-54, out. 1993b.
- Education, democracy and development in Latin America. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.531-540, nov. 1993c.
- \_\_\_\_\_. *A educação em perspectiva sociológica*. 3.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. Modernity versus postmodernity. *New German Critique*, v.22, n.4, p.3-14, Winter 1981.
- HDDIGUI, El Mostafa. *La gestion de l'éducation en période de crise*. [S.l.:s.n.], 1993.
- JAPAN-UNITED STATES COOPERATIVE STUDY ON EDUCATION. Japanese Study Group. *Educational reforms in the United States*. [S.l.:s.n.], 1987.

MEXICO. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. /S.n.t./, 1992.

Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 13 jul. 1993. p.45-56.

PAULSTON, Rolland G. Mapping discourse in Comparative education texts. *Compare*, v.23, n.2, p.101-114, 1993.

REICH, Robert B. *The work of notions: preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Alfred A. Knopf, 1991.

RUFIN, Jean-Christophe. *L'empire et les nouveaux barbares*. Paris: Jean-Claude Lattès, 1991.

RUST, Val. Postmodernism and its Comparative education implications. *Comparative Education Review*, v.35, n.4, p.610-626, nov. 1991.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

## PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

### **SETE PRINCÍPIOS INACEITÁVEIS SOBRE A EDUCAÇÃO EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO**

Newton César Balzan\*

#### **Introdução**

Uma série de idéias se firmaram na área educacional, ao longo dos últimos anos, adquirindo tal força que acabaram por se constituir em princípios da ação de grande parte dos educadores em atividades de planejamento, de pesquisa e de sala de aula.

Muitas destas idéias não têm a fundamentação mínima que lhes pudesse garantir a força que têm. Se submetidas à apreciação dos mesmos educadores, provavelmente seriam rejeitadas pela maioria, o que não os impede de tê-las presentes como verdades em sua ação profissional.

O presente trabalho trata de algumas destas idéias. Ao selecioná-las para análise, considerou-se alguns dos principais desafios da educação atual em países em desenvolvimento e desenvolvidos. Chamei-as princípios, dada a força que inegavelmente têm no processo educativo.

#### **Cabe à própria educação responder aos grandes desafios que lhe são apresentados**

O princípio apóia-se num "pedagogismo ingênuo" que atribui à educação um papel que de fato ela não tem e não pode ter. Reflete

\* Doutor em Ciências pela UNESP. Pós-doutorado pela Universidade de Boston, Estados Unidos, é professor da UNICAMP e PUCAMP.

uma visão descontextualizada do fenômeno educativo, considerando-o como variável independente do quadro sócio-econômico-cultural, no qual, de fato, ele se insere.

Se é verdade que os educadores podem e devem resolver grande parte dos problemas com os quais se defrontam no seu dia-a-dia, não é verdade que eles possam ou devam resolver todos os problemas usualmente considerados como questões educacionais. Pelo contrário, muitos desses problemas, especialmente aqueles que se traduzem como os grandes desafios à educação, estão além do poder da educação e dos educadores em solucioná-los. Estes os percebem no seu dia-a-dia. Os problemas estão "ali", presentes nas salas de aula e laboratórios. Mas, na verdade, suas raízes não estão exatamente "ali", e a solução para os mesmos está muito além daquilo que em nível pedagógico é possível realizar.

Tomemos como referência, e a título de exemplos, alguns desses problemas-desafios:

— A evasão escolar e a repetência, que nos países em desenvolvimento apresentam altos índices na escola fundamental. Estão presentes também no ensino superior, o que torna o quadro desses países semelhantes ao dos países do Primeiro Mundo.

— A desmotivação do estudante universitário em relação aos conteúdos de ensino e mesmo em relação às carreiras para as quais estão se preparando.

— A indisciplina e mesmo o vandalismo na escola fundamental e média em países tão avançados como os Estados Unidos e em desenvolvimento, como o Brasil e o México.

— As precárias condições de trabalho dos professores em países do Terceiro Mundo onde freqüentemente faltam os mais elementares recursos para a realização das atividades pedagógicas.

— As fortes críticas feitas por estudantes universitários em fase de conclusão de cursos e por parte dos recém-ingressos no mercado de trabalho, em relação ao ensino que receberam na universidade.

São problemas que estão presentes nas salas de aula, muitas vezes, de maneira dissimulada. São problemas, com os quais os professores se vêem obrigados a lidar, mas que de fato, fogem de suas mãos.

Como separar esses problemas das condições econômico- sociais vigentes, tanto nos países mais avançados da Europa Ocidental, como em países em desenvolvimento, onde, evidentemente, surgem com maior gravidade?

Como ignorar o fato de a moderna tecnologia provocar problemas antes impensáveis, como, por exemplo, o fato de o crescimento econômico não dar como resultado um crescimento proporcional em número de empregos gerados?<sup>1</sup>

Como deixar de lado conflitos antes inexistentes e que "certamente só serão resolvidos nas ruas pelos desemprega-

<sup>1</sup> Nos Estados Unidos, com um mercado de trabalho mais flexível, o "gap" entre os índices de crescimento econômico e oportunidade de emprego não é tão elevado, o mesmo não acontece com os países da Europa Ocidental e muito menos, com o Japão, onde o crescimento econômico de 6% em 1988, gerou menos de 20% na taxa de crescimento de empregos (*Time*, 7 Feb. 1994, p.28).

gados", como conseqüência da oposição de objetivos entre governos e trabalhadores, de um lado e indústrias de outro?"... os governos querem manter a mão-de-obra e a indústria quer dispensar trabalhadores" (Roche, 1994). Cabe lembrar que o desemprego afeta hoje 32,3 milhões de trabalhadores nos países da O.C.D.E.<sup>2</sup>, cuja taxa passou de 7,47% em 1991 para 8,2% em 1992 (Boletim do DIEESE, 1993, p.20).

Qual o significado para a educação de teses que enfatizam uma força de trabalho melhor educada, em lugar de uma mais barata, como a única saída para o impasse econômico atual? (Institute for Management and Development, 1993).

As implicações serão graves se, por força de trabalho melhor educada, entender-se uma preparação cada vez mais especializada, direcionada para a formação de trabalhadores dóceis, submissos.

Como resolver os problemas de evasão e mesmo de acesso à educação nos países em desenvolvimento dada a complexidade de fatores econômicos e culturais que contribuem para que os mesmos continuem existindo?

Como atender aos anseios por uma educação de mais alto nível, quando se tem presente que em países em desenvolvimento ainda

<sup>2</sup> Na Itália, a taxa de desemprego é de 11,7% e a Alemanha fechou o ano de 1993 com o mais alto índice desde a 2ª Guerra Mundial. Na Europa Oriental o desemprego passou de 100.000 no início de 1990, para 4 milhões de trabalhadores em março de 1992.

há muito por fazer em áreas tão ou mais prioritárias que a educação? Se nos países avançados da Europa Ocidental os índices de mortalidade infantil são de 7%, em média, nos países em desenvolvimento como o México, Argentina, Tailândia e Brasil, os índices oscilam entre 29 a 67%?

Estamos longe, sim, dos países a que se convencionou situar no 4º ou mesmo no 5º Mundo, mas, sem dúvida, as diferenças entre os países do 3º e os do 1º Mundo são acentuadas<sup>3</sup>.

Se a corrupção tem sido identificada como um mal "endêmico" nos países em desenvolvimento, o fenômeno está presente também nas nações mais avançadas; os *lobbies* e escândalos das empreiteiras de construção civil, por exemplo, tornam o Brasil e o Japão, bastante próximos.

A Operação "Mãos Limpas", que hoje se dá na Itália, ocorre também no Brasil e Venezuela onde, evidentemente, a punição dos corruptos é sempre mais difícil. Trata-se de problema que

<sup>3</sup> As expectativas de vida no Afeganistão são de 43 anos para homem e 45 anos para mulheres; na Etiópia, 50 e 53 anos, respectivamente apresentados por países considerados em desenvolvimento como, por exemplo, México (expectativa de vida: 69 anos para homens e 76 anos para mulheres) e Brasil (62 e 66 anos para homem e mulheres, respectivamente). A título de comparação com países considerados desenvolvidos, considere-se que em diversas nações da Europa Ocidental, a expectativa de vida já atinge 80 anos. Os índices de mortalidade infantil daqueles dois países vão de 164% (Afeganistão) e 113% (Etiópia) e os índices de analfabetismo, de 71% e 82% respectivamente. Compare-se mais uma vez com os mesmos países em desenvolvimento já citados: México, 10% de analfabetos na população total; Brasil, 19%.

acaba corroendo todo o tecido social, pondo em xeque a própria democracia, como forma de governo.

Nos países em desenvolvimento, essas questões têm implicações na concepção de cidadania, algo ainda por construir. Aqui se defronta com problemas que hoje são praticamente desconhecidos nos países desenvolvidos e que provavelmente não os afetarão ao longo da próxima década. Em 1993 a inflação média dos 24 países mais ricos do mundo foi de 3,3% (Fórum Econômico Mundial, Davos, Suíça, 1994), algo muito distante dos 2.548% registrados no Brasil.

Os educadores vêm efetivamente se defrontando com as conseqüências de problemas novos para os quais não se tem respostas, mas cuja presença os inquieta e os incomoda, dadas as ramificações que passam a gerar.

Veja-se, a título de exemplo, a distribuição do atual quadro geopolítico, com nações se agregando em grandes blocos. Vemo-nos frente à União Européia que, com a admissão da Suécia e Finlândia a partir de 1º de janeiro de 1995 e da Noruega e Áustria, um pouco mais tarde, terá quase 400 milhões de habitantes, isto é, número superior ao das nações reunidas no NAFTA.

Haverá um longo período até que a situação se acomode e as populações de diferentes nações aprendam a conviver sob novas regras.

Enquanto isso, a inquietação dos agricultores de Portugal, que se vêem ameaçados por terem de abandonar certas culturas tradicionais a partir da integração do país na União Européia, tem traços de semelhanças com a inquietação reinante no México di-

ante da entrada do país no NAFTA. O recente levante dos índios Chiapa se constitui com exemplo extremo.

Essas observações valem também para o recém-criado MERCOSUL, bloco econômico formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

O quadro aparece com toda sua complexidade quando se considera que ao mesmo tempo ocorrem ondas de separatismo inclusive dentro dos próprios países que se integram em grandes blocos, como são os casos da Espanha e Itália.

Essa "Nova Ordem Mundial" afeta as expectativas da população jovem em relação ao futuro e, como consequência, a educação.

Uma "Nova Ordem", segundo Derrida (1993), "fundamentada no desemprego, na exclusão, na rejeição dos exilados e dos imigrantes, na guerra econômica entre nações, nas disputas entre etnias, na dívida externa".

Os educadores "não podem tudo", e os problemas com os quais se defrontam, muitas vezes "não estão exatamente ali", nas salas de aulas, mas em instâncias mais distantes que eles não podem mudar, embora devam ter como objetivo distante — quase num sentido utópico — contribuir para a mudança desejada.

O fato de experiências e projetos educacionais isolados por vezes terem êxito não anula as observações precedentes. Podemos destacar como exemplos as experiências recentemente levadas a efeito em países pobres, como Bangladesh (Abel, 1993) e Paquistão (Bridges, 1991), resultando na melhoria da educação da população. Como exemplos de experiência mais antiga, deve ser lembra-

da a Campanha "De pés no chão também se aprende a ler", desenvolvida no Brasil, no início dos anos 60 e fundamentada nas idéias de Paulo Freire (Germano, 1982).

Cabe aos educadores estarem atentos aos desafios já apontados e tê-los presentes no seu dia-a-dia de atividades docentes. A preocupação em resolvê-los é legítima e dá dignidade ao trabalho docente. No entanto "os professores precisam conhecer os limites de seu trabalho, as várias dimensões da educação. Se este conhecimento diminui a grandeza da obra educativa, dá-lhe, todavia, sentido de realidade e a situa nas suas verdadeiras fronteiras. O educador que possui uma visão realística de seu trabalho não se deixa embalar por ambições românticas e sabe o que, de fato, pode modestamente realizar. Terá condições de refletir sobre a escola e suas funções e de distinguir seus próprios erros e falhas, dos óbices externos fora de seu controle" (Werebe, 1968).

O espaço de que o professor dispõe para atuar como agente de mudança é bastante reduzido. Aceitar este fato é condição para que possa ampliá-lo, através do próprio trabalho pedagógico. No entanto, não aproveitar o espaço disponível, de forma a mais completa e competente possível, sob a desculpa de que "nada é possível fazer", significa incidir num outro erro — o "nihilismo pedagógico", tão indesejável tanto quanto o "pedagogismo ingênuo".

### **A moderna tecnologia torna a sala de aula um modelo pedagógico esgotado**

A situação de ensino e aprendizagem que se tornou a mais comum — a aula — de fato parece ter pouco sentido quando se considera

a infinidade de recursos que a moderna tecnologia nos oferece. Dificilmente um professor poderia se equiparar, quanto à oferta de estímulos à aprendizagem, a um excelente programa sobre tema científico, artístico ou tecnológico, disponível em vídeo.

Considere-se, além disso, que ao se ter como meta a transmissão de conteúdos aos alunos através de aulas expositivas, as limitações são forçosamente muito grandes. Os conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos se superam dia após dia tornando obsoleto aquilo que se obtém por informação num dado momento.

Materiais auto-instrutivos, filmes de qualidade excelente e outros recursos afins, de fato terão muito a contribuir para a aprendizagem, da escola primária à universidade.

No entanto, a solução para uma melhor aprendizagem não está na substituição da aula por materiais auto-instrutivos elaborados com base na moderna tecnologia. Estudos recentes vêm demonstrando que o aluno, inclusive o adulto, precisa do contato humano, com professores e outros alunos, como condição para aprender (Giubilei, 1993). Por outro lado, a observação junto a estudantes de Engenharia que têm dado prioridade à informática na simulação de alternativas como meio de resolução de problemas, vem indicando resultados desfavoráveis para a formação do engenheiro enquanto profissional (UNICAMP, 1993).

Se a sala de aula como meio de se atingir objetivos direcionados à mera assimilação de conteúdos de fato está esgotada, isto não significa que o modelo deva ser abandonado e substituído por outro, restrito ao uso de recursos tecnológicos.

O desafio consiste, isto sim, em se superar o modelo atual, incorporando-se a ele os fantásticos recursos que a moderna tecnologia põe à disposição dos educadores.

Trata-se de formar professores e de reciclar os atuais, de modo tal que os mesmos passem a usar o espaço da sala de aula de modo mais coerente com o momento atual. Isto significa fazer da sala de aula um espaço-momento de discussão e aprofundamento de conteúdos que podem ser obtidos mediante a utilização de vídeos e outros recursos oferecidos pela tecnologia. Em outros termos, fazer das aulas momentos de estimulação do pensamento investigativo e criativo.

Isto não é fácil, pois pressupõe além do domínio prévio, em profundidade, e da atualização permanente do professor no que se refere aos conteúdos de sua disciplina, outras características que nem sempre a formação pedagógica pode proporcionar. Não se trata de dicotomizar — "modelo atual" (sala de aula) ou uso intensivo da tecnologia — mas sim de se recorrer a ambos numa nova perspectiva de trabalho.

Considere-se, além disso que há "aulas" e aulas. Os textos seguintes, extraídos de depoimentos de estudantes universitários constituem exemplos a respeito.

*As aulas deixam muito a desejar: Principalmente nos primeiros semestres em que os professores projetam slides e transparência, limitando-se a lê-las, tornando as aulas cansativas e desinteressantes. Estudante de Odontologia (Balzan, 1993).*

*Gosto particularmente de aulas expositivas, complementadas por leituras de textos. Gosto da aula em que o professor domine bem um assunto que seja e discorra sobre ele com paixão, envolvendo o aluno.* Estudante de Letras (Balzan, 1989).

O termo paixão, contido na segunda citação tem importância fundamental e o professor que assim age ao expor seus conteúdos, certamente continuará atuando com paixão ao se utilizar de recursos da moderna tecnologia como parte de seu processo de ensino.

Uma observação feita por Faure (1973) há mais de vinte anos acerca dos desafios lançados à educação, se compreendida pelos educadores, provavelmente os ajudará a vencer os impasses em relação à utilização dos recursos que a tecnologia lhes oferece:

*A 'era de mudança' nos proporciona os instrumentos necessários para responder à exigência quantitativa e qualitativa da educação que ela mesmo provoca. Mas precisamos saber como reconhecer e adaptar esses instrumentos às nossas finalidades.*

### **Somente a pós-graduação oferece condições para construção de conhecimento como parte do ensino-aprendizagem**

A afirmação parte de um falso pressuposto: de que ao longo de todos os períodos que antecedem a pós-graduação o processo de ensino-aprendizagem deve se concentrar na transmissão-aquisição

de informações reservando-se à pós-graduação a tarefa de se trabalhar junto ao aluno de modo a se construir conhecimento<sup>4</sup>.

E assim se tem ao longo de dezesseis anos de estudo, isto é, oito de escola fundamental, três de escola média e cinco de ensino superior, um rotineiro e cansativo processo de transmissão de conhecimentos que privilegia a memorização de conteúdos e que não se constitui como desafio à inteligência do aluno. Uma educação que Paulo Freire já qualificou, há anos, como educação bancária<sup>5</sup>.

Aos "problemas" de aritmética da escola fundamental sucedem-se "problemas" de Física e de Química na escola secundária que na verdade não são problemas e sim exercícios que visam à fixação de conhecimentos através de repetições destituídas de significado para os alunos. Atividades chamadas "pesquisas" não passam de fichamento e resumos de textos. Estuda-se História e Geografia de forma a não se privilegiar o estudo como atividade de busca de respostas para temas significativos. Nos cursos de graduação, mais uma vez a cena se repete. Atividades de labora-

<sup>4</sup> Paoli (1985, p.21) assim se manifesta em relação a esta questão em nível de Universidade: "No processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação, parece que se delineou a tendência de se definir que a formação para a pesquisa deveria ser passada para os cursos regulares em pós-graduação; assim cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação: portanto, estaria ocorrendo uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento, e a pós-graduação como a escola de produção de conhecimento".

<sup>5</sup> Tratando-se de conceito já bastante difundido, considera-se dispensável estender-se sobre o mesmo.

tórios em ciências experimentais ou na área tecnológica, frequentemente não passam de exercícios para confirmar aquilo que fora apresentado em sala de aula, não constituindo experiências científicas reais. Ignora-se o fato de que "uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas" (à medida que) "compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir" (Piaget, 1974, p.20).

*As oportunidades oferecidas para que o aluno projetasse, montasse e tentasse algum projeto foram raríssimas. Acho que este lado deveria ser melhor explorado ao invés de obrigar os alunos a repetirem experiências muitas vezes monótonas e a copiar relatórios.* Estudante de Engenharia Elétrica (Balzan, 1993).

*As atividades práticas, de laboratório, em muitos casos foram realizadas apenas com protocolos onde os resultados já eram apresentados, perdendo o sentido de observação e espírito crítico, conforme recomenda o método científico.* Estudante de Biologia (Balzan, 1993).

Não é necessário que o ensino seja realizado desta forma. É possível atuar-se de forma a se construir conhecimento como núcleo do processo educativo desde a escola fundamental. Para isto é preciso atribuir-se ao termo atuar o sentido de trabalho.

Isto significa transformar "as aulas" e "práticas de laboratório" em situação de trabalho, na busca de soluções para problemas da realidade sociocultural — incluindo-se ciência e tecnologia.

A possibilidade de se atuar desta forma e com êxito em áreas tão diferentes como Matemática, Química, Pedagogia e Engenharia Agrícola fica clara em pesquisa desenvolvida por Pimentel (1993) junto a professores universitários de uma instituição considerada como de vanguarda no Brasil. Exemplos de construção de conhecimento através da inter-relação universidade-escola fundamental e média são detalhadamente trabalhados por Geraldi (1993).

Evidentemente a concretização de situações de aprendizagem direcionadas à construção de conhecimento tem como pré-condição a atitude do docente frente ao ensino, ao conhecimento e, por que não dizer, frente ao mundo. Não se poderá esperar de uma pessoa que é incapaz de "ler" o mundo, isto é, que olha mas não vê; que recebe informações via-meios de comunicação de massa e mal as interpreta; que mantém seus próprios conhecimentos em compartimentos estanques, não os integrando; não se pode esperar de alguém com essas características, mas que se transforme num agente capaz de construir conhecimento no exercício da docência.

### **A formação de professores deve ter como base um eficiente preparo técnico-instrucional**

Preparo técnico é necessário mas não suficiente. A palavra instrucional, por outro lado, sugere algo diferente de educar, dado seu sentido de adestramento.

Ora, ser excelente professor é muito mais do que ser um profissional habilitado a trabalhar os aspectos técnicos que a profissão sugere.

A excelência, em nível de docência, pressupõe condições que extrapolam a preparação técnica, inclusive quando essa preparação valoriza o "domínio didático".

Estudos diversos voltados para formação de professores e para a caracterização de excelentes docentes (Cunha, 1988; Pimentel, 1993; Macrorie, 1984) vêm demonstrando que a excelência, no ensino, implica uma complexidade de fatores que somente o suceder de experiências que a própria existência oferece, é capaz de explicar.

Os excelentes professores que deixam marcas positivas em seus alunos, podem ter ou não habilidades de ensino satisfatoriamente desenvolvidas e poderão não ter passado por um só curso de formação pedagógica. Os casos em que tiveram tal formação, nem sempre são lembrados por eles como exemplos de cursos que lhes terão acrescentado algo de importante em sua formação: "Na sua maioria, não fizeram nenhum curso de educação, e os que o fizeram criticam-no duramente. Alguns deles, pela própria história de vida, pela experiência de serem cidadãos, pela abertura da consciência presente no mundo, por possuírem um pensamento cientificamente fundamentado, chegaram a um conceito de conhecimento e ensino comprometido com a realidade. Com isso, fizeram do ensino de sua disciplina específica o veículo da formação do homem/sujeito" (Pimentel, 1993, p.87-88).

São indivíduos altamente comprometidos com o trabalho que desenvolvem e que atribuem ao mesmo um sentido que é parte de suas

próprias vidas. São indivíduos criativos que desafiando a inteligência de seus alunos constroem conhecimentos (Macrorie, 1984).

Isto não significa menosprezar a aquisição das chamadas "habilidades e ensino". Estas são necessárias e contribuem positivamente para a capacitação docente. Não são suficientes, porém. Além das "habilidades didáticas" que normalmente constam de listas encontradas em manuais de Didática, ao se tratar de um "bom" professor tradicional, os docentes considerados excepcionais "apresentam outras habilidades, ligadas à metodologia que criaram. Essas habilidades proporcionam a integração do 'conhecimento num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto'. Favorecem a articulação do ensino/pesquisa, técnica/prática, conhecimento formal/conhecimento do cotidiano, ciência natural/ciência social — interdisciplinaridade e transdisciplinaridade" (Pimentel, 1993, p.85).

Num estudo realizado junto a 2.905 universitários pertencentes a 25 cursos de graduação, Gricoli (1990) identificou 15 características, comportamentos e atitudes considerados mais importantes e mais desejáveis no professor universitário. As cinco primeiras são: gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho; conhece profundamente a disciplina que leciona; estimula os alunos a se tornarem independentes; organiza e conduz o ensino visando à autonomia intelectual do aluno; aceita as dificuldades e limitações do aluno.

Como formar professores com tais características? É possível formá-los?

As conclusões de um outro estudo (Cunha, 1988) ao especificar uma série de condições necessárias à obtenção de melhores resul-

tados nos cursos de formação de professores —contextualização histórico-social do trabalho do professor, relações ensino-pesquisa, a construção de conhecimento, dentre outras — se não respondem a esta questão, nos dão algumas pistas<sup>6</sup>.

**As frustrações dos educadores em relação às atividades de planejamento indicam a falência das mesmas como meio capaz de contribuir para responder aos desafios que se apresentam à educação no momento atual**

De fato, as atividades de planejamento tal como foram desenvolvidas nas escolas, ao longo das duas últimas décadas, contribuíram para colocá-las em descrédito e para a frustração dos professores em relação ao planejamento, de modo geral.

<sup>6</sup> As questões da autora para encaminhamento de programas e de ações junto a professores no processo de formação, são:

- a) É fundamental que seja desvendado o contexto onde o professor vive. A análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história;
- b) A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico;
- c) A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui uma alternativa confiável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o princi-

Praticado de modo correto em algumas escolas experimentais da Europa — na França, principalmente — e da América Latina, o planejamento foi institucionalizado e burocratizado pelos dirigentes educacionais que atuavam em nível de sistema, antes que se transformasse em atitude, isto é, antes de criar uma mentalidade de professor-planejador: "agente que toma, executa e avalia racionalmente suas decisões" (Boulos, 1977).

Em lugar de se priorizar um processo dialético ação-reflexão-ação, deu-se ênfase aos planos —documentos de importância apenas momentânea que, quando surgem sob forma impressa, estão ultrapassados.

Deixou-se de lado o planejamento entendido como uma maneira de abordar os problemas sociais com o instrumento da razão, conforme propõe Mannhein (1972, p.49):

pai sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, estaríamos partindo de um novo paradigma de ensino, aquele que procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente. Se isto fosse uma constante nos cursos de formação de professores, já se teriam experiências no cotidiano do futuro professor que garantiriam a absorção das práticas neste sentido;

d) A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. E preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. E preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. E preciso partir daí;

e) Por fim, novamente levanto a importância que os programas de formação e educação de professores precisam dar à dualidade competência técnica e compromisso político. Uma pedagogia transformadora só se fará com o concurso de ambas as dimensões. O esclarecimento do significado de cada uma é fundamental para que se operacionalize uma prática eficiente e comprometida (Cunha, 1988, p.169-170).

*Planejamento para a liberdade, sujeito ao controle democrático (...) planejamento para a plenitude, isto é, pleno emprego e total exploração dos recursos (...) planejamento que neutralize os perigos de uma sociedade de massas.*

A Análise de Sistemas, modelo fundamentado no funcionalismo, veio de encontro às expectativas dos dirigentes educacionais durante a repressão política que marcou a América Latina a partir de meados dos anos 60. A extrema valorização de processos que prometiam a obtenção de resultados claros e precisos a partir do controle de variáveis, até então considerados fora de controle, se acentuaram cada vez mais. Por que haveria de ser diferente se os resultados se configuravam como previamente seguros a partir da identificação clara de *inputs* e de *outputs* e dos "componentes internos" dos sistemas?

As taxonomias de objetivos educacionais vinham de encontro às "novas abordagens", e as publicações sobre tecnologia educacional que enfatizavam o treino de habilidades institucionais completavam o quadro geral durante os primeiros anos da década de 70.

Muito poucos intelectuais conseguiram identificar suas raízes no "funcionalismo que como teoria 'científica', embora pretenda ser político e ideologicamente neutro, não passa de uma justificativa do *status quo* e como tal, aceita e é perfeitamente aceitável tanto pelo regime capitalista quanto pelo 'socialista'. Como instrumento de análise, supervaloriza o equilíbrio, a unidade e o consenso entre os elementos do conjunto — as classes sociais — o que o torna incapaz de explicar o porquê das mudanças no sistema social (...). Negligenciando os aspectos mais sérios e profundos das transformações sociais, o funcionalismo como

doutrina convém aos detentores do poder, àqueles que definem 'como deve ser', e quais as mudanças desejáveis e permitidas" (Rattner, 1975, p.11-12).

Não foi o planejamento que teve esgotadas suas possibilidades de transformação, mas sim a maneira segundo a qual fora conduzido.

Impõe-se a necessidade de uma revisão conceitual a propósito de planejamento. Num trabalho datado de há mais de trinta anos, Friedman estabeleceu certos princípios, os quais denomina "diferentes modos de pensamento" que certamente nos ajudarão a retomar o planejamento, situando-os a serviço da educação. São eles: pensamento objetivo, analítico, integrativo, projetivo, experimental e utópico. O autor refere-se ainda à imaginação estética (Friedmann, 1959, p.342-344).

Vários são os fatores que indicam a necessidade de planejamento, quer em nível de sistemas educacionais e de instituições de ensino, quer em nível de cursos e de disciplinas. No ensino fundamental, dentre tantos outros, a inadequação dos atuais currículos a milhões de crianças que neste final de século freqüentam as escolas dos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

No ensino superior, o excesso de horas-aula, tornando escasso o tempo disponível para estudos por parte dos alunos; a repetição de um mesmo conteúdo em várias disciplinas; a ausência de integração de conhecimentos; os altos índices de reprovação no 1º e no 2º semestres dos cursos universitários; a falta de distinção entre cursos diurnos e noturnos para fins de planejamento curricular.

### **Dados quantitativos confiáveis são suficientes para a avaliação de cursos, instituições e sistemas educacionais**

Dados quantitativos devem fazer parte do processo de avaliação de cursos, instituições e sistemas, mas de modo algum são suficientes.

Evidentemente, o processo de avaliação pressupõe conhecimento sobre a carga docente dos professores de uma determinada instituição, sobre a produção dos professores, em termos de pesquisa e extensão, que se disponha de um levantamento sobre o número de publicações por indivíduo, por departamentos e por unidades. Da mesma forma é importante ter-se dados precisos sobre a capacitação do corpo docente — em nível de graduação, de mestrado e de doutorado — por departamentos e também é importante que se disponha de dados que indiquem o custo-aluno por cursos de uma determinada instituição.

No entanto, todo este conjunto de exigências, mesmo se cumpridas em nível de excelência não basta. Sem que as mesmas sejam acompanhadas de avaliação qualitativa, poderiam resultar, na melhor das hipóteses, em publicações fundamentadas em dados precisos.

É necessário conhecer-se as expectativas dos alunos que ingressam nas universidades, assim como as percepções que os formandos têm sobre seus cursos e sobre a instituição. É fundamental que se tenha informações sobre os egressos a respeito das relações entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho, sobre as facilidades e dificuldades que terão encontrado no período imediatamente posterior à conclusão de seus cursos.

A avaliação qualitativa pressupõe, no entanto, determinadas condições, das quais as instituições freqüentemente não dispõem. Cumpre destacar, por exemplo, a capacitação dos próprios avaliadores ao se defrontarem com textos produzidos por professores, como resultado de um processo de auto-avaliação; capacidade de analisá-los, de discutir com maturidade seus resultados, devolvendo-os às unidades de origem — escola, faculdade ou instituto — para que preencham determinadas lacunas e esclareçam aspectos considerados obscuros; capacidade de atuar simultaneamente em níveis interno e externo: na escolha de avaliadores de alto nível e reconhecida competência, que não pertençam à própria instituição; competência para analisar as informações por eles legadas; capacidade de manter, em nível interno, o processo em aberto junto à comunidade acadêmica, revendo e discutindo os resultados obtidos (UNICAMP, 1994).

Trata-se de um processo recente que vem assumindo características próprias em diferentes países, revelando que a "diversidade é regra". Por isso, é preciso que se tenha presente a necessidade de estudos comparativos entre projetos de avaliação já realizados e em fase de realização em países em desenvolvimento e desenvolvidos.

A diversidade apontada nas formas utilizadas para avaliação vem de encontro à necessidade de se utilizar diferentes critérios para se avaliar instituições tão diferentes entre si, cabendo evitar que todas sejam avaliadas pelos mesmos critérios.

O fato de os países em desenvolvimento requererem tratamentos e soluções originais em termos de avaliação não permite que se deixe de considerar os estudos que vêm sendo desenvolvidos em

outros países e que podem contribuir para o avanço em Avaliação Institucional (A.I.)> especialmente no que se refere ao uso de outros dados, além dos quantitativos:

— os Estados Unidos, onde a A.L se faz a partir da "extrema descentralização do ensino superior, pela parcimônia de processos de normatização estatal e pela grande autonomia das instituições diversas" (Durhan, 1990, p.6);

— a França, onde vigora um sistema centralizado de ensino superior e de recente introdução da A.L, porém, ampla e abrangente, direcionada à questão da qualidade do ensino e da pesquisa (Richet, 1988);

— a Inglaterra, com seu sistema de A.L centralizado em Londres  
— The Council For Academic Awards —, "cujo conteúdo e resultado têm sido muito criticados pela comunidade acadêmica, especialmente pelo prejuízo que vem trazendo ao desenvolvimento de áreas cuja produção não pode ser avaliada em termos de interesses imediatos" (Hibbert apud Durhan, 1990, p.6);

— o Japão com tradição em avaliação se tomar como referência determinados trabalhos realizados junto à sua Faculdade de Medicina a partir de 1882, que até recentemente restringia sua A.L a publicações e comunicações de pesquisas realizadas por seu corpo docente, mas que no presente momento tem valiosas contribuições a oferecer, especialmente no que se refere à auto-avaliação (Fujita, 1988);

— o Canadá, com seu sistema de educação sob jurisdição das províncias, sendo a A.L, em nível nacional, realizada ocasional-

mente, a cargo da Associação das Universidades do Canadá (Bellavance, 1988).

Realizar estudos comparativos dessa ordem, aprofundar o estudo das funções da A.L, investigar sobre as dimensões que a mesma abrange, significa:

*avançar no campo diagnóstico das instituições de ensino através de análises críticas e realísticas de seus estágios de desenvolvimento acadêmico, estimulando-se desta forma uma nova postura reivindicatória por parte da comunidade universitária, em contraste com o comportamento aparentemente passivo e retórico adotado em nossos dias, revelando-se quase que irremediavelmente para o imobilismo, característico da nossa atual fase de desenvolvimento (...) É procurar dar um novo sentido de dignidade às atividades de ensino (Schwartzman, 1987, p.5).*

Para isto se impõe, porém, a necessidade de se proceder à "me-ta-avaliação", ou em outros termos, "avaliar a própria avaliação" (Fundação Carlos Chagas).

### **Métodos qualitativos e quantitativos devem ser considerados como mutuamente excludentes na pesquisa educacional**

Se o tópico anterior nos situava frente a um tipo de abordagem em relação a outro, aqui nos encontramos, de fato, frente a um falso dualismo (Franco, 1986; Luna, 1989).

Além de não deverem ser considerados como mutuamente excludentes, é comum, na pesquisa educacional, haver necessidade

da utilização de ambos os métodos ao se estudar um determinado fenômeno. "No processo de coleta de dados, o pesquisador pode optar por querer saber a quantidade ou a frequência com que um fenômeno ocorre em uma determinada realidade. Evidentemente, seus resultados serão expressos em números, porém, se contextualizados e interpretados à luz da dinâmica social mais ampla, sua análise será eminentemente qualitativa, ou seja, extrapola, de muito, à simples descrição factual, pois se deixa atuar por uma concepção teórico-metodológica onde se admite a interação ativa e dialética entre objeto e sujeito do conhecimento" (Franco, 1986, p.34-35).

A questão que merece ser discutida, certamente não se localiza na possibilidade ou não da utilização de métodos quantitativos e qualitativos frente a um dado problema educacional mas sim na "inconsistência conceitual acerca das matrizes epistemológicas que, de diferentes formas, procuram explicar a natureza da Teoria do Conhecimento Humano" (Franco, 1986, p.34). Esta inconsistência tem gerado uma série de equívocos não somente no uso de métodos quantitativos e qualitativos ao se estudar um determinado fenômeno, como também na utilização de um ou de outro, isoladamente (Fry, 1983). Exemplos:

— a utilização de abordagens qualitativas, não em função de serem as mais adequadas para um determinado projeto de pesquisa, mas simplesmente porque seus autores querem fugir da quantificação — por preconceito ou por inaptidão em lidar com os procedimentos, instrumentos e recursos que a mesma exige;

— a apologia dos métodos quantitativos como sendo os únicos capazes de assegurar fidedignidade e validade aos resultados de uma determinada investigação;

— a tendência a dar "tons" qualitativos a pesquisas conduzidas através da quantificação e seu contrário, isto é, "decorar" pesquisas qualitativas com incursões desnecessárias em abordagens quantitativas. Procede-se desta forma como que para assegurar certo grau de cientificidade àquilo que por má condução na pesquisa qualitativa, pressupõe-se não ter o necessário embasamento científico;

— a falta de fundamentação teórica, por parte dos pesquisadores, a respeito das próprias abordagens a que recorrem para desenvolvimento de seus projetos. As diferenças na condução de pesquisas quantitativas, conforme propostas elaboradas por diferentes autores como Holsti (1969), Bardin (1977) e Krippendorff (1980), por exemplo, nem sempre são levadas em consideração. O mesmo se dá em relação a pesquisas qualitativas. Na técnica de Análise de Discurso, por exemplo, é preciso distinguir entre Orlandi (1986) e Maingueneau (1976) e autores que tomam por referência diferentes pressupostos.

Os princípios aqui apontados e sua respectiva análise não esgotam a relação dos equívocos que têm norteado o trabalho de considerável parcela dos educadores. Pretendeu-se acima de tudo, chamar a atenção para a necessidade de se superar formas de atuação tradicionais, sem que um processo de rejeição automática das mesmas se instale. Rever, repensar, discutir conceitos, tornam-se de fundamental importância.

### **Referências bibliográficas**

ADVANCING BASIC EDUCATION & LITERACY—**ABEL**. *Primary education for all*. learning from the bracing experience;

- a case study. Washington: Academy for Educational Development, 1993.
- BALZAN, Newton C. *UNICAMP: a qualidade do ensino em questão*. Campinas: UNICAMP, 1989. mimeo.
- \_\_\_\_\_. *UNICAMP: qualidade do ensino e vida universitária*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. Sete, 1977.
- BELLAVANCE. *Le système canadien d'enseignement supérieur ou quelques caractéristiques permettant d'en baliser l'évaluation*. Quebec, 1987.
- BOLETIM DO DIEESE. São Paulo, ago. 1993.
- BOULOS, Yara. *Construção de um instrumento para medida da valorização do papel de professor planejado*. São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado) — PUC-RS.
- BASIC RESEARCH AND IMPLEMENTATION IN DEVELOPING EDUCATION SYSTEMS — BRIDGES. Teaching practices to increase Student achievement: evidence from Pakistan. Cambridge: Harvard Institute for International Development, n.8, Mar. 1991.
- CUNHA, M.I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP.
- DERRIDA, Jacques. *Spectres de Marx-l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle international*. Paris: Galilée, 1993.
- DURHAN, Eunice R. *A institucionalização da avaliação*. São Paulo: USP, NUPES, 1990. (Doc. de trabalho, 8/90).
- FAURE, E. A educação e o destino do homem. *O Correio*, Rio de Janeiro, 1973. p.9.
- FORUM ECONÔMICO MUNDIAL, Davos, Suíça, 1994.
- FRANCO, M. Laura P.B. O "estudo de caso" no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa. *EDUC PUC-SP*, São Paulo, n.7, p.32-41, ago. 1986.
- FRIEDMANN, J. Etude et pratique de la planification. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, v.11, n.3, p.337-352, 1959.
- FRY, G. Merging quantitative and qualitative research techniques: toward a new paradigm. *Anthropology & Education Quarterly*, v.12, n.2, p.145-158, 1983.
- FUJITA, Yukio. *Self-evaluation at the Japanese University*. Brasília, 1987. mimeo. Apresentado no Seminário Internacional sobre Ensino Superior, 1988.
- GERALDI, Corinta M.G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia — FE/UNICAMP*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- GERMANO, J.W. *Lendo e aprendendo: a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"*. Campinas, 1982. Dissertação (Mestrado) — IFCH, UNICAMP.

- GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GRÍCOLI, J.A.G. *A sala de aula da universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — PUC-SP.
- HOLSTI, R. *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. [S.l.]: Addison Wesley, 1969.
- INSTITUTE FOR MANAGEMENT AND DEVELOPMENT. *Annual Competitiveness survey*. Lausanne, Suíça, 1993.
- KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: Sage, 1980.
- LUNA, Sérgio. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p.21-33: O falso conflito entre tendências metodológicas.
- MACRORIE, K. *Twenty teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- MAINGUENEAU, D. *Iniciation aux méthodes de l'analyse de discours*. Paris: Hachette, 1976.
- MANNHEIN, K. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p.49.
- ORLANDI, E.P. A análise de discursos e algumas observações. In: *DELTA*, v.2, n.1, p.105-126, 1986.
- PAOLI, N.J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1985. (Coleção Debates).
- PECHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) — PUC.
- RATTNER, H. *Desenvolvimento de Comunidade no Processo de Urbanização: notas para uma crítica das teorias sociológicas do planejamento*. São Paulo, 1975. mimeo. Apresentado no Seminário Brasileiro de Administração Municipal, São Paulo, 1975.
- RICHET, Gabriel. *L'évaluation universitaire en France*. Brasília, 1988. Apresentado no Seminário Internacional sobre Ensino Superior, 1988.
- ROCHE, David. Entrevista concedida por ocasião do Fórum Econômico Mundial, Davos, Suíça. *Time*, p.31, 7 Feb. 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon. Avaliação do ensino superior: da consciência da necessidade à prática; funções e metodologia. *Dois Pontos*, Brasília, n.37, 1987.
- TIME, 7 Feb. 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS — UNICAMP.  
*Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão  
e resultados.* Campinas, 1994.

*Projeto Estágio de Capacitação Docente: relatórios pre  
liminares.* Campinas, 1993.

WEREBE, M.J. Alcance e limites das experiências de renovação  
pedagógica. *Educação Hoje*, n.2, p.36-53, 1968.

## **EDUCAÇÃO COMPARADA E O PENSAMENTO EDUCACIONAL CRIADOR — o essencial de uma relação fertilizadora**

. Sônia Martins de Almeida Nogueira\*

Os estudos de Educação Comparada, ao longo da década de 80 e presentemente, têm sido alvo em nosso meio acadêmico de constantes questionamentos quanto à sua identidade, suas bases teóricas e seus métodos. Desde os anos 70, no entanto, após a Reforma Universitária, num processo contínuo inspirado em diferentes orientações ideológicas, e refletindo diversidades de compreensão concernente ao plano subjetivo da formação de consciência política e ao plano objetivo de Potenciação de competência técnica nos currículos de formação de professores, esses questionamentos e suas interpretações promoveram a progressiva desativação da disciplina Educação Comparada nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Na particularidade dessa desativação, entretanto, germinou, nos anos 80, um movimento no sentido de enfrentar as indefinições em relação às teorias e molduras conceituais e à fragilidade de sua metodologia; são campos onde se encontram discordâncias e impasses frequentes nas discussões. Retomou-se, pois, no meio acadêmico, a preocupação com os estudos de Educação Comparada, que, embora sem caracterizar uma forte presença na área

\* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

de pesquisas, se volta para o possível resgate da relevância desses estudos. Diversas são as iniciativas que visam à intensificação da produção científica<sup>1</sup>, reconhecidamente pouco expressiva no Brasil, onde a formação de uma massa crítica tem sido limitada pela escassez de pesquisadores dedicados ao campo específico e pelo número restrito de especialistas.

Tem-se, então, duas questões a abordar. A primeira delas diz respeito ao *status* dos estudos de Educação Comparada na comunidade acadêmica, e a segunda se refere à sua relevância na formação do professor. Tais questões devem ser precedidas, segundo se julga, por uma breve introdução à perspectiva da comparação (buscando-se uma aproximação às dimensões de seu potencial analítico e crítico) e, ainda, à intenção política do uso dos resultados das investigações nessa área de conhecimento, no sentido de configurar seu caráter de instrumentação de políticas educacionais.

### **Pensamento relacional e a perspectiva da comparação**

A Educação Comparada é entendida por muitos como o método comparativo aplicado à educação, o que limita seu campo: comparação enquanto prática; no entanto, ela se identifica com estudos de educação e como tal é uma disciplina acadêmica que trata do conhecimento no qual se fundamenta. Contudo, tem sua face operativa enquanto atividade prática.

<sup>1</sup> A Sociedade Brasileira de Educação Comparada, fundada em 1983, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na América Latina e Caribe, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e a FLACSO concretizam ações nesse sentido.

A comparação pode apresentar-se como método científico ou como uma forma universal do pensamento. Nesta forma, o pensamento estabelece a comparação entre dois objetos, caracterizando-a como um pensamento relacional: comparar se restringe ao nível de análise determinado pelo que é percebido. Esse processo conduz a afirmações sobre semelhanças e diferenças observadas nos objetos comparativos, à construção de classes ou categorias e à identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo estes os resultados mais freqüentemente encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo no que se refere a estudos sobre sistemas de ensino.

Tais resultados, entretanto, se limitam à descrição e não expõem argumentos relacionados a conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, não estabelecendo a comparabilidade entre os fenômenos observados no campo da educação (Schriewer, Harney, 1987, p.198-199).

O que se afirma é que a Educação Comparada supõe método científico e este, para ser praticado, exige ter o seu *design* e execução estruturados em teorias e molduras teóricas, a partir das quais o problema será formulado com precisão, ocorrendo sua concepção de acordo com modelos teóricos apropriados.

O uso de um modelo explicativo que dê conta da complexidade das interrelações entre os fenômenos observados — nexos de relações em condições variáveis — requer umnexo interno entre a teoria e o método de comparação: o marco teórico deve oferecer os recursos conceituais necessários, e as afinidades do método com a teoria se fazem indispensáveis ao conhecimento que se busca (Nogueira, 1993, p.27). A metodologia da comparação, segundo Schriewer (1990, p.95):

*... ao indagar os resultados distintos, estratégias sistêmicas ou soluções de problemas em relação a um problema de referência determinado teoricamente e, por sua vez, relacioná-los entre si a partir da ótica de sua intercambialidade, mantém a forma elaborada de relacionalização de relações.*

A questão do método está sendo abordada nesta argumentação como ponto inicial para que se caracterize a identidade da Educação Comparada como disciplina acadêmica: seu *corpus* de conhecimento e constructos teóricos se configuram com a contribuição da pesquisa desenvolvida segundo método científico sistemático. Convém, no entanto, assinalar que são encontradas dificuldades no campo da metodologia, bem como discordâncias e impasses nas discussões sobre as questões teóricas. Epstein (1990, p.22-23) comenta que os representantes de cada corrente de pensamento oferecem resistência aos métodos e à produção científica dos demais, o que tem como conseqüência a acumulação pouco expressiva de conhecimentos no campo da Educação Comparada, bem como a produção seletiva desses conhecimentos, segundo afinidades ideológicas; assim, os estudos têm evoluído como um agregado de tendências diversas, que estabelecem suas fronteiras a partir de suas incongruências ideológicas.

O processo educativo é o campo de estudo da Educação Comparada. Segundo Cervi (1986, p.83) assinala, suas investigações

*... transcende(m) as intenções de reconhecimento de perfis de semelhanças e dessemelhanças de realidades educacionais, para tentar lograr explicações mais complexas sobre estas semelhanças e dessemelhanças, sobre as 'coincidências' ou 'parentesco político dos sistemas e práticas*

*educacionais, seja em âmbito internacional, intranacional e / ou transnacional, em termos de presente e de futuro.*

Entende-se, portanto, que essas investigações, desenvolvidas com base no método científico, não se limitam a relacionar uma série de fatos observáveis, mas são feitas de forma elaborada, segundo a qual a comparação exerce as funções de testar, elucidar ou criticar modelos de explicação. Assim, por condições próprias de seu conteúdo e de sua metodologia, os estudos de Educação Comparada empregam o rigor científico nas investigações e se configuram como parte do campo da teoria pedagógica.

Levanta-se, agora, a questão do uso social dos resultados das investigações, identificando-se a intenção política imanente às razões de ordem institucional que promovem os estudos comparativos. Neste aspecto, Cervi (1985, p.78) considera que "haverá sempre um uso social potencial, diferenciado, correspondente", estabelecendo uma relação mútua entre uma dada condição teórica e uma determinada intenção política.

A análise da evolução histórica dos estudos de Educação Comparada permite detectar sua função de mediação política ao longo de um percurso em que diferentes marcos caracterizam períodos históricos vivenciados em âmbito mundial e diferentes condições teóricas dão origem a estudos que servem à formulação de políticas e programas na área educacional. Essa função de mediação política se exerce através do intercâmbio que ocorre de forma institucionalizada em plano nacional e internacional, constituindo-se uma "base instrumental definitiva para a adoção de políticas e práticas educacionais nacionais" (Cervi, 1985, p.80).

Por outro lado, esse intercâmbio de resultados das investigações do campo da Educação Comparada na área acadêmica favorece uma posição internacionalista que, na expressão de Ianni (1986, p.45):

*... compreende, criticamente, a produção nacional e internacional, e, não tendo compromisso com o nacionalismo ou com o colonialismo, abre-se às várias correntes. Mas se abre criticamente e não adota a incorporação destas ou daquelas contribuições, porque são a última novidade. Incorpora, criticamente, e busca trabalhar segundo problemas fundamentais.*

Esta posição deve assegurar-se num diálogo aberto, enfrentando o questionamento mais contundente que a comunidade acadêmica faz aos estudos de Educação Comparada, ao pressupor uma tendência colonialista em relação à produção internacional, de alguma forma julgando-se respaldada nas fases de "empréstimo" e de "importação difusa", que caracterizam períodos do processo evolutivo dos estudos comparativos na história da educação, e na nítida política de transferência em educação que conduziu a elaboração de modelos das reformas do ensino e a implantação da pós-graduação ocorridas no fim da década de 60 e início dos anos 70, no Brasil.

Tem razão a comunidade acadêmica ao se preocupar com uma suposta intenção de uma área de estudos de dar ênfase ao que é produzido em centros internacionais, como se essa produção fosse um valor em si e, como tal, devesse ser acolhida, sem que se desse conta do processo de indução, fundamentado em bases epistemológicas, que conduz à determinada compreensão da realidade. A ausência de uma reflexão crítica dos estudos e resultados oferecidos pela comunidade internacional é, por certo, um fator

que limita a capacidade de pensar as questões que se apresentam em nossa realidade social.

Pode-se supor que a perda da relevância do ensino de Educação Comparada, ao longo das décadas de 70 e 80, no Brasil, tenha tido como uma de suas causas as indagações quanto aos aspectos ideológicos embutidos nos conteúdos programáticos, indagações que se acentuaram quando a comunidade acadêmica desenvolveu seus argumentos com base nas teses de dependência cultural e da transferência educacional.

### **Educação Comparada no mundo acadêmico — descrição de um estado de precariedade**

Há aqui dois cursos afluentes de um problema que se expressa no estado de pouca relevância com que se apresentam os estudos de Educação Comparada, na graduação e na pós-graduação, em nosso meio acadêmico.

O primeiro deles se identifica na crítica feita por Gail Kelly (1989, p.67) aos trabalhos desenvolvidos no período que vai de 1960 até a segunda metade da década de 80 por não privilegiarem a "educação" como objeto de estudo e, ainda, por se deterem quase exclusivamente na análise de "resultados" de políticas e de experiências educacionais, com fundamento nas ciências subsidiárias das ciências da educação. Deste modo, constata-se que a produção científica no campo da Educação Comparada não tem aprofundado o estudo do "pedagógico", ocupando-se mais de abordagens das questões educacionais nas perspectivas da Sociologia, Economia, Ciência Política, História e Antropologia, não especificando

muito concretamente a relação entre o que as escolas ensinaram e a quem, com os resultados sociais, políticos e econômicos, que podem estabelecer parâmetros para a qualidade dessas escolas, uma vez considerados os objetivos educacionais mais amplos pretendidos (Kelly, 1989, p.68).

Ao se entender que o *corpus* de conhecimento e os constructos teóricos só se configuram com a contribuição da pesquisa e que a produção científica não tem dado ênfase nem à questão do estatuto epistemológico da Educação Comparada, nem ao estudo da educação em sentido estrito, torna-se evidente que a bibliografia recente disponível no plano internacional não é generosa na oferta de elementos para a discussão do conceito de Educação Comparada e não favorece o esclarecimento das divergências de ordem conceptual e epistemológica emergentes da discussão sobre seu conceito, objeto, campo de estudo e método.

Por outro lado, considerados os veículos de circulação ampla no Brasil, constata-se que as publicações que tratam em caráter estrito da teoria e das molduras conceituais da Educação Comparada têm sido de número nada expressivo nos últimos anos; assim, é possível inferir que tal fato seja indicador de uma preocupação menor e de ausência de debates em torno do tema. Em consequência, o material para estudo e reflexão que se oferece ao professor de Educação Comparada é muito restrito e a ampliação, aprofundamento de seu conhecimento e a sua pesquisa se apóiam, quase na totalidade, em bibliografia estrangeira.

Este quadro reflete, de algum modo, o que foi relatado em pesquisa sobre a situação do ensino de Educação Comparada, no Brasil, abrangendo o período de 1980 a 1985, desenvolvida por Oliveira

e Nogueira, em 1986 e 1987. Trabalhando com 232 instituições de ensino superior que ofereciam o curso de Pedagogia à época e que responderam ao questionário investigativo, essa pesquisa constatou que se limitavam a 91 aquelas que incluíam a disciplina Educação Comparada em seu currículo. Destas, apenas 51 remeteram aos pesquisadores o questionário específico sobre a oferta real da disciplina em seus cursos, restringindo-se a 28 o total daquelas em que efetivamente ocorreram estudos de Educação Comparada. Não só crê que, de 1986 a 1990 e na atualidade desta década, seja encontrado um quadro muito diverso e até se supõe uma perda progressiva do *status* da disciplina, a partir do que se observa nas reformulações curriculares, apesar de não se haver encontrado dados a respeito.

Uma outra questão a considerar é o quadro de docentes que atuam na área. Segundo o que a referida pesquisa registrou, 95% dos professores respondentes lecionavam também outras disciplinas e apenas cinco deles eram titulados em Educação Comparada: dois mestres e três doutores, títulos obtidos no exterior, apesar de a quase totalidade dos professores apresentar formação em pós-graduação *stricto sensu*, apenas esse pequeno grupo tinha estudos formais de Educação Comparada.

Embora, de acordo com evidências encontradas no estudo, os respondentes fossem professores qualificados e experientes, e a maioria deles se encontrasse desenvolvendo pesquisa, é de particular pertinência acentuar que Educação Comparada envolve estudos complexos e exige um programa específico de preparação de professores e estratégias efetivas para manter seu interesse e dedicação aos estudos comparativos, estratégias que se fortalecem com o intercâmbio de idéias e de resultados de pesquisas entre comparatistas

brasileiros e estrangeiros, com o acesso a recursos para as investigações e com a disponibilidade de uma bibliografia rica e atualizada.

O que se apresenta nesta análise é uma preocupação com o progressivo declínio da Educação Comparada nos currículos de formação de professores, e parece ter localizado em um patamar muito inexpressivo de atuação os processos de recrutamento de comparatistas potenciais para o ensino e a pesquisa, retenção dos docentes envolvidos com esses estudos, qualificação para o exercício do magistério e a pesquisa na área.

No meio acadêmico, percebe-se faltar o necessário apoio político para o desenvolvimento desses estudos e se torna indispensável uma "negociação", visando à expansão do espaço hoje ocupado por essa área do conhecimento como componente curricular da formação de professores e, ainda, ao desenvolvimento da pesquisa. Registra-se, no entanto, desde o final da década de 80, um crescente interesse pela educação na América Latina, fundamentado em diversas abordagens de teorias sociológicas e de estudos de história e de história da educação, segundo se admite, e gerando uma produção acadêmica que já se torna consistente e numerosa; mas, esses estudos, numa análise de maior rigor, em sua maioria não se classificam *stricto sensu* como de Educação Comparada.

### **A formação de professores — estudos de Educação Comparada em sua proposta curricular**

Uma questão aflora de imediato e diz respeito à oferta desses estudos em nível de graduação, pois são considerados como exigências iniciais a presença de competências acadêmicas fortaleci-

das pela busca de níveis de excelência e o suporte de um *background* cultural amplo. Configuram-se, por exemplo, as dificuldades que logo se apresentam ao se registrar entre os graduandos, de um modo geral, a ausência de domínio de línguas estrangeiras, acentuadas pela inexpressiva oferta de bibliografia em traduções para a língua pátria. Por outro lado, tomando como referência o já mencionado estudo de Oliveira e Nogueira, o corpo discente de graduação dos cursos de Pedagogia, segundo a ótica de seus professores, apresenta um nível pouco relevante de cultura geral e instrucional. Tem-se no alunado de graduação um primeiro questionamento a considerar.

Mas, uma abordagem do significado curricular dos estudos de Educação Comparada nos cursos de formação de professores deve levar em conta, necessariamente, todos os atores envolvidos no processo de formação do educador; deste modo, o professor também se torna alvo de análise. No âmbito desta argumentação, optou-se, no entanto, pela breve referência feita no item anterior; convém acrescentar, todavia, que a relação do corpo docente com o *corpus* do conhecimento da Educação Comparada pode configurar um fator restritivo ao seu ensino: a competência acadêmica, ou seja, a relação do docente com o estatuto epistemológico da disciplina é fundamental para se tratar das questões "o que ensinar", "para que ensinar" e "como ensinar".

Por outro lado, embora a prática docente desvinculada da pesquisa não seja fato exclusivo do ensino de Educação Comparada no mundo acadêmico, não se pode omitir o registro acentuado de tal evidência, tendo em vista a importância deste problema. Resta, ainda, argumentar que a competência profissional de um professor se revela, entre outros dados, pela proposta política de sua ação peda-

gógica e é ela que estabelece a relação essencial entre os objetivos definidos em seu plano de curso, os conteúdos programáticos que seleciona e o significado curricular dos estudos que promove.

Admite-se, pois, que o significado curricular dos estudos a serem desenvolvidos seja um dado motivacional na interação entre o aluno, o professor e o campo de conhecimento abordado. Este significado se configura no substrato formativo instrumentador dos profissionais de educação, permitindo-lhes o vivenciar, o compreender, o saber e o fazer, identificados por Saviani (1985, p.61) como objetivos específicos de sua formação. Segundo Cervi (1986, p.44), esse substrato deverá integrar estudos que ampliem a capacidade analítica do futuro profissional e que propiciem o rigor científico e a intervenção crítica na adoção de propostas e ações pedagógicas e educacionais, estas também consideradas na amplitude de políticas e administração.

O vivenciar, o compreender, o saber e o fazer, entendidos como ações que dão identidade e concretizam o processo de formação do professor e que se desenvolvem fundamentadas em diferentes campos do conhecimento, são orientados, pois, no sentido de conduzir o educador a uma aguda consciência da realidade em que vai atuar, a uma fundamentação teórica adequada e à instrumentalização técnica, três questões que Saviani levanta para identificar os próprios objetivos das agências de formação de professores, construídos a partir de uma visão do homem no contexto situação-liberdade-consciência e da universidade como uma instituição educativa (Cervi, 1986, p.65).

Indaga-se, então, até que ponto as teorias, as questões conceituais, os resultados de pesquisas e a metodologia de investigação e, em

sentido mais estrito, os conteúdos programáticos da disciplina Educação Comparada, em nível de graduação e de pós-graduação, integram efetivamente o processo que deve gerar condições para a ampliação da capacidade analítica e favorecimento do rigor científico e da intervenção crítica a serem exercidos pelo professor em sua ação pedagógica. O exame de conteúdos programáticos privilegiados na prática docente nas instituições de formação de professores, no entanto, aponta para uma ênfase em estudos internacionais descritivos e abordagens descritivas de teorias e métodos, o que permite levantar a questão de um trabalho acadêmico limitado pelo pensamento relacionai, sem alcançar a plenitude da contribuição que os estudos de Educação Comparada podem oferecer ao pensamento pedagógico e à prática educacional.

#### **Alguns pontos para abrir caminho a outros questionamentos**

Tem-se uma preocupação concernente ao pequeno número de pesquisadores, professores e especialistas atuando no campo da Educação Comparada. A formação de uma massa crítica nessa área de conhecimento ocorre num processo lento e seus resultados são escassos; em consequência, a produção científica no Brasil é reduzida e poucos são os textos que oferecem material para as atividades acadêmicas, havendo, sobretudo, uma nítida carência de trabalhos que tratem da identidade da Educação Comparada como estudos de educação. E não parecem estar muito claros seu papel e lugar nos programas de formação do professor. Este é um ponto inicial.

Um segundo ponto se refere ao possível resgate da relevância dos estudos em foco no currículo dos cursos de Pedagogia que,

mesmo ao se pensar dentro de um âmbito em que a tradição da oferta de Educação Comparada a pontua como componente do currículo, pode depender em grande parte de uma ação persistente e intensa nos espaços em que são discutidas as questões da formação de professores e, ainda, no cotidiano das atividades acadêmicas; todavia, este é um trabalho que não tem dado sinais muito evidentes de que esteja ocorrendo.

Um terceiro ponto pergunta por que "resgatar" essa relevância, presente nas décadas de 40, 50 e 60 no Brasil? Gomes (1989, p.38-39) indaga: "Será a Educação Comparada necessária? Terá a Educação Comparada uma contribuição positiva a oferecer para os nossos agudos problemas educacionais? Qual é a Educação Comparada que nos interessa?".

Partindo-se de uma declarada relação entre os estudos de Educação Comparada e o pensamento educacional criador, propõe-se a análise de cada uma das questões acima, tendo-se alguns elementos orientadores: a perspectiva internacionalista, que afasta o servilismo e a xenofobia; a presença de uma produção científica centrada nos interesses e necessidades identificados neste país e fortalecida pelas contribuições científicas de países situados em seu entorno, cujas tradições, características socioeconômicas e culturais e percurso histórico constroem uma identidade comum de latino-americanidade, mas não isolada de outras produções internacionais; a abordagem dos estudos de Educação Comparada como estudos de educação; a pluralidade das tendências teóricas sendo admitida, mas não sendo ignoradas as incompatibilidades; a fundamentação teórica como geradora da metodologia a ser adotada; o rigor metodológico.

O que se julga, de modo particular, é que tais indagações, uma vez respondidas, oferecerão argumentos para que se explicita de forma mais consistente a assertiva sobre uma relação fertiliza-dora entre os estudos de Educação Comparada e o pensamento educacional criador. Esta assertiva constituiu o ponto de partida para a construção deste trabalho e se apóia, em parte, na tese de que a Educação Comparada" pode ser apreciada como a meta-disciplina das abordagens de contextualização, uma vez que ela pode chegar, pelo confronto, à síntese analítica de todas as práticas educacionais em contextos múltiplos" (Cervi, 1986, p.48).

### Referências bibliográficas

CERVI, Rejane de Medeiros. Evolução política dos estudos comparativos em educação. *Educar*, Curitiba, v.4, n.1, jan./jun. 1985.

\_\_\_\_\_. O significado curricular da Educação Comparada. *Educar*, Curitiba, v.5, n.1/2, jan./dez. 1986.

EPSTEIN, Erwin H. La izquierda y la derecha: la ideologia en la educación comparada. In: ALTBACH, Philip G., KELLY, Gail (Comps.). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Trad. por Antonio Ballesteros Jaraiz. Madrid: Mondadori España, 1990.

GOMES, Cândido Alberto. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural? *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.1/2, p.26-45, fev./maio 1989.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KELLY, Gail P. A educação comparada e os problemas da transformação: um roteiro para a década de oitenta. In: VERHINE, Robert (Org.). *Educação: crise e mudança*. São Paulo: EPU, 1989.

NOGUEIRA, Sonia M. de Almeida. *O surgimento dos sistemas nacionais de ensino: a instrução pública no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado) — UFRJ.

OLIVEIRA, Mabel T., NOGUEIRA, Sonia M.A. *O estado atual do ensino de Educação Comparada no Brasil*. Niterói: SBEC: UERJ, 1987. Relatório de pesquisa.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SCHRIEWER, Jürgen, HARNEY, Klaus. On 'systems' of education and their comparability. In: D.K. MÜLLER, D.K., RINGER, F., SIMON, B. (Eds.). *The rise of modern educational system*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

. Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, Madrid, 1990. Número extraordinário 1989.

## OS SISTEMAS ESCOLARES ALEMÃO, INGLÊS E FRANCÊS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Guy Capdeville\*

Os sistemas escolares dos países ocidentais têm suas raízes plantadas na alta Idade Média, o que explica suas grandes afinidades, apesar das diferenças históricas, culturais, econômicas e sociais dos povos a que pertencem. Por outro lado, o mundo moderno, com seus meios de comunicação e com todos os recursos postos à disposição da humanidade pela Ciência e Tecnologia, vem estreitando o relacionamento e a interdependência entre os povos, diminuindo suas diferenças e conduzindo-os à busca de caminhos análogos para vencer obstáculos iguais. Acredita-se que pode ser útil conhecer como povos diferentes enfrentam desafios parecidos. O presente artigo apresenta três sistemas escolares, de três países, mostra como funcionam e indica as suas opções para a formação de seu pessoal docente. Seu objetivo é, apenas, descrever os sistemas que apresenta.

### O sistema escolar alemão

O atual sistema escolar alemão, em suas linhas gerais, funciona, como tal, há 65 anos. Foi a República de Weimar que introduziu a *Grundschule* (Escola Básica ou Primária), como parte da então exis-

\* Pró-Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão das FICB/UBEC (Católica de Brasília).

tente *Volksschule* (Escola do Povo), de oito anos. A *Grundschule*, de quatro anos, abria caminho para a *Hauptschule* (Escola Principal) e o *Gymnasium* (Liceu), de seis anos. As crianças que entravam para a *Realschule* (Colégio de Ensino Geral) ou para o *Gymnasium* tinham que pagar taxas. Por isto, durante muito tempo, o tipo da escola freqüentada pelas crianças dependia da situação financeira de seus pais, gerando ou consagrando desigualdades de tratamento e de oportunidades. Por estes e outros motivos, após a Segunda Guerra, os países que ocupavam a Alemanha sugeriram inúmeras reformas de seu sistema educacional.

Em 1964, uma comissão americana sobre educação pediu uma reforma radical das escolas alemãs, para que fossem asseguradas igualdades de oportunidades educacionais, com uma escola obrigatória em tempo integral para todas as crianças entre 6 e 15 anos, e o desaparecimento da grande variedade de tipos de escolas. No início dos anos 50, iniciou-se a "restauração" nas zonas ocupadas por ingleses, franceses e norte-americanos.

A Lei de 1920, *Reichsgrundschulgesetz* (Ato da Escola Primária do Reich), que já prescrevia uma educação primária uniforme para todas as crianças, foi modificada estruturalmente. A *Volksschule* foi dividida na *Grundschule* de quatro anos (a partir daí, independente, como via de regra) e a *Hauptschule*, de nove anos. Ao mesmo tempo as *Realschulen* e os *Gymnasien* desenvolveram-se segundo suas tradicionais linhas (Figura 1).

Segundo a legislação alemã, as responsabilidades legislativa e administrativa sobre educação cabem aos *Länder* (Estados). Ao governo federal compete legislar apenas sobre os princípios gerais da educação superior, da pesquisa científica e do treinamento vocacional que se faz fora do sistema formal.

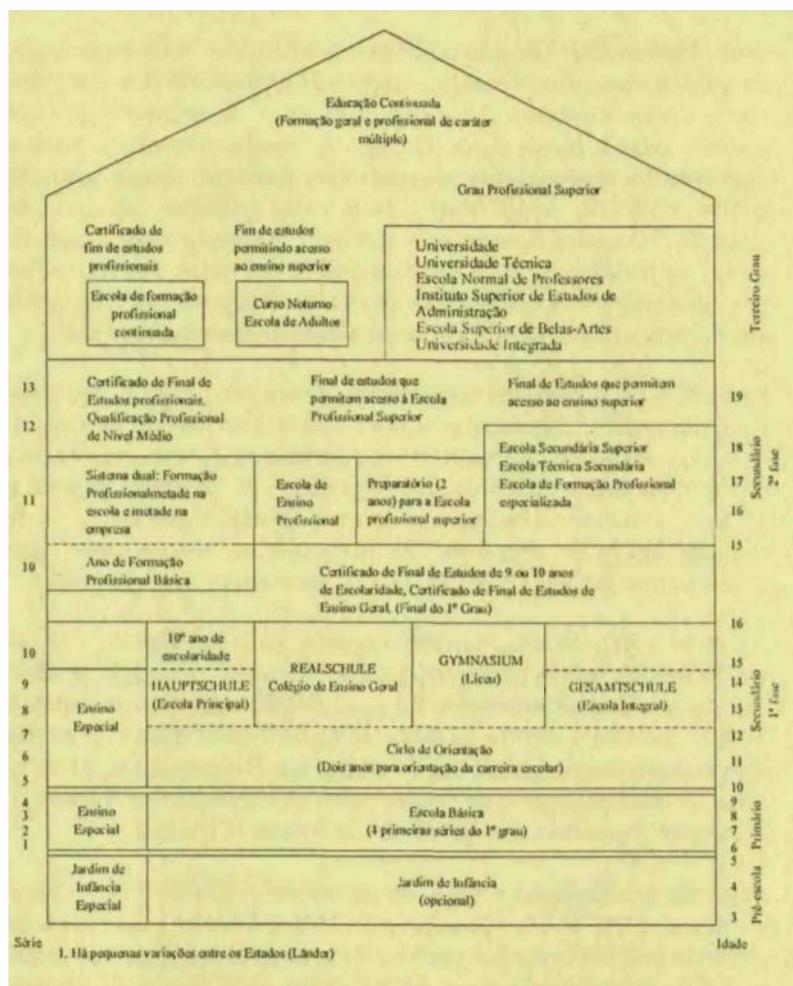


FIGURA 1 — O SISTEMA ESCOLAR ALEMÃO

Até 1990, havia duas Alemanhas: a República Federal da Alemanha, com onze estados, e a República Democrática Alemã, seis estados. Até então cada uma delas possuía seus sistemas educacionais independentes. A partir de 1990, os recém-chegados estados da República Democrática Alemã foram adaptando seus sistemas educacionais aos dos onze estados da República Federal. Entre 1954 e 1964, os estados da República Federal da Alemanha vinham estabelecendo contatos entre si, com vistas à adequação de seus sistemas educacionais, padronizando, por exemplo, a duração, o início e o fim do ano escolar, a nomenclatura das várias instituições e a parte básica de seus currículos. Este esforço levou a uma ampla uniformidade, embora ainda haja diferenças de nomenclaturas e variações dos períodos escolares.

A escolarização é obrigatória, na Alemanha, a partir dos seis anos de idade e deve durar, no mínimo, nove anos, em tempo integral (em Berlim e na Renânia do Norte, Westfália, são dez anos), mais três anos em escolas vocacionais de tempo parcial. As crianças, a partir dos três anos de idade, têm possibilidade de freqüentar um Jardim de Infância, até os seis anos. A partir dos seis anos, ela vai para a *Grundschule*, que é o primeiro nível da *Volksschule*, devendo freqüentá-la de quatro a seis anos, confor me o estado. As disciplinas lecionadas são: Alemão, Instrução Religiosa, História, Geografia, Ciências, Aritmética, Música, Arte, Desenho e Educação Física. A passagem do 1º ano para o 2º é automática. Só é possível repetir o 1º ano se pais e professores estiverem de acordo. Ao término da *Grundschule*, também de comum acordo, pais e mestres escolhem que tipo de escola secundária será freqüentada pelo jovem, de acordo com suas tendências e seu desempenho na escola primária. Em alguns estados, esta escolha só ocorrerá depois de dois anos, isto é, depois do

*Orientierungsstufe* (Ciclo de Orientação). Somente aí será decidido se o aluno irá para uma *Hauptschule*, uma *Realschule* ou um *Gymnasium*.

A partir de 1964, com a reorganização da *Volksschule*, a escolaridade obrigatória foi estendida para nove anos e o secundário ganhou o nome de *Hauptschule*, com a obrigatoriedade de, no mínimo, nove anos.

Há quatro tipos de *Secundarstufe* (Secundário):

- a) *Hauptschule* (Escola Principal);
- b) *Realschule* (Colégio de Ensino Geral);
- c) *Gymnasium* (Liceu);
- d) *Gesamtschule* (Escola Integrada).

A maneira de se escolher um tipo de escola secundária varia de estado para estado e depende de:

- a) recomendação ou relatório da *Grundschule*;
- b) a escolha ou desejo dos pais;
- c) o nível do desempenho do aluno: notas ou graus obtidos pelo aluno;
- d) e/ou exame de admissão.

#### *Hauptschule (escola principal)*

É a escola obrigatória para os alunos que, ao terminar a *Grundschule*, não foram para uma outra escola secundária. Ela termina ou na 9<sup>a</sup> ou na 10<sup>a</sup> série (em quase todos os estados é possível ir até a 10<sup>a</sup> série).

O objetivo básico da *Hauptschule* é preparar o aluno para que possa continuar sua educação em uma escola secundária de nível II. Uma das missões importantes desta escola é preparar o aluno para a escolha de uma carreira, dando-lhe todo o conhecimento necessário sobre as profissões e o mundo do trabalho.

Seu currículo obrigatório abrange: Alemão, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informações sobre o Mundo do Trabalho, Religião, Música, Arte, Política e *Leibeserziehung* (Educação Física). E o número de horas-aula Semanais é de 30 a 33.

#### *Realschule (colégio de ensino geral)*

A *Realschule* propõe-se preparar os alunos para profissões que requerem independência, responsabilidade e liderança nas várias áreas vocacionais. Seu objetivo é dar fundamentos para um treinamento mais avançado na *Secundärbereich II* (Escola Secundária II). Ela tem obrigatoriamente uma série a mais, a 10<sup>a</sup>; os programas são mais diversificados e as exigências para obtenção do certificado final são mais rigorosas. Exigem-se duas línguas estrangeiras. Aprofunda-se mais no estudo da Matemática, nos temas econômicos, na técnica e nas artes liberais. Estudam-se as disciplinas mais aprofundadamente que nas *Hauptschulen*, mas o currículo, fora as diferenças citadas, é praticamente o mesmo.

Ao final da *Realschule*, recebe-se um *Realschulabschluss* (Certificado Escolar Intermediário), qualificação necessária para se alcançarem certos tipos de escolas vocacionais, como as

*Fachoberschulen* (Escola Técnica Sênior) e, se atingiu determinadas notas (resultados), também uma *Oberschule* (Classes 11, 12 e 13) ou um *Gymnasium*.

Assim se distribuem os números de alunos nas *Realschulen* (colégio de ensino geral):

1960 — 430 mil  
1970 — 1 milhão 351 mil  
1989 — 850 mil  
2000 (?) — 900 mil

#### *Gymnasium* (liceu)

São escolas que dão educação geral, levando ao *Abitur* (Exame Oficial de Conclusão do Ensino Secundário), em nove anos, passaporte de acesso direto aos estudos em uma universidade.

O objetivo é conferir, sobre e acima de uma educação básica secundária, os requisitos básicos para o estudo dos cursos vocacionais superiores, por meio de uma introdução gradual aos temas científicos e a seus métodos.

Estuda-se Alemão, duas Línguas Estrangeiras, Literatura, Matemática, Ciências, Tecnologia, Ciências Sociais, Arte, Música, Filosofia, Instrução Religiosa, Economia, Física, Química, Biologia. São disciplinas optativas: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Assuntos Legais, Geologia, Astronomia, Processamento de Dados, Estatísticas.

Para o *Abitur* o aluno escolhe quatro temas, ou disciplinas, e tem prova escrita e oral. E a importância do *Gymnasium* cresceu como a da *Realschule*. Números de alunos nos *Gymnasien*:

1960 — 640 mil alunos  
1970 — 1 milhão de alunos  
1980 — 1 milhão e 500 mil alunos  
1989 — 1 milhão de alunos  
2000 — ± 1 milhão e 100 mil alunos

#### *Gesamtschule* (escola integrada)

O objetivo é combinar e integrar os programas educacionais, as qualificações e os certificados de todos os outros tipos de escola secundária de nível I. As *Gesamtschulen* preparam estudantes para a escola secundária de nível II. Há vários tipos de *Gesamtschulen*. Da 5ª à 9ª série a promoção dos alunos é automática. Só, em casos excepcionais, aconselha-se a repetição de ano. Em todos os casos, o aluno só será reprovado se os pais concordarem.

Nos últimos trinta anos, o número de alunos matriculados nas *Realschulen* e *Gymnasien* dobrou. Hoje, pode-se afirmar que um terço dos estudantes encontra-se nas *Hauptshulen*, um terço nas *Realschulen* e *Gesamtschulen* e um terço, nos *Gymnasien*.

#### *Escolas particulares*

Há, aproximadamente, 2.900 escolas privadas na República Federal da Alemanha (católicas, protestantes, pertencentes a

associações ou, mesmo, a pessoas físicas). Algumas são empresas que pretendem ganhar dinheiro. Elas são autorizadas pelo Estado e, dependendo do *Bundesland* (Estado), recebem assistência financeira. Algumas têm autorização para realizar exames oficiais e expedir certificados reconhecidos pelo Estado. São as *Erzatzschulen* (Escolas Substitutas). Outras não têm estas prerrogativas. São as *Ergänzungsschulen* (Escolas Suplementares). As escolas particulares podem escolher seus professores e alunos e não são rigidamente controladas pelo Estado. •\_

Em 1960 o número de alunos destas escolas era de 275 mil. No início de 1980 este número atingia 500 mil. Houve, a seguir, um decréscimo por causa da diminuição da taxa de natalidade. Agora este número está estabilizado em torno de meio milhão, ou um pouco mais.

#### *A formação dos professores*

Os professores da *Grundschule*, da 1ª fase da *Haupschule* e da *Gesamtschule* — até a 10ª série — devem possuir, além do diploma de ensino secundário completo, um curso de, no mínimo, seis semestres, mais um exame em uma *Pädagogische Hochschule* (Faculdade de Educação). Em vários estados, este treinamento é feito em universidades. Ao final destes estudos o futuro professor deve ser aprovado em um *Erstes Staatsexamen* (Primeiro Exame-de-Estado). A seguir, o professor passa por estágio probatório de dois anos, que termina com o *Zweites Staatsexamen* (Segundo Exame-de-Estado).

Os professores da *Realschule* e do *Gymnasium*, além do diploma de conclusão do secundário completo, devem ter cursado, no

mínimo, oito semestres (a maior parte cursa dez semestres) em uma universidade. Ao final, passam pela *Erstes Staatsexamen*, seguidos de um estágio probatório de pelo menos dois anos. Ao final do estágio, os candidatos ao magistério devem submeter-se a *Zweites Staatsexamen*. Os professores das *Sonderschulen*, *Sonderkindergarten* (Escolas Especiais) são formados do mesmo modo.

Entre 1981 e 1990, a população estudantil decresceu, na Alemanha Federal, de 11,5 milhões para 9 milhões. Em 1990 subiu para 9.048.496 estudantes. Isto se refletiu nas *Pädagogische Hochschulen*. Muitas se fecharam. O número de alunos das *Grundschulen* é distribuído da seguinte forma no tempo:

1960 — 3 milhões  
1975 — 4 milhões  
1985 — 2 milhões e 254 mil  
1989 — 2 milhões e 500 mil  
2000 — i 2,5 milhões

#### *Ensino superior*

Os estados têm, na República Federal da Alemanha, poderes gerais na área da Educação — Política e Planejamento —, e o governo federal (central) só tem poderes limitados de legislar e financiar e pode participar do planejamento. Isto vale também para o ensino superior.

Com poucas exceções, as universidades e instituições isoladas de ensino superior pertencem aos estados. São os *Bundesländer*

(Estados Federais) que tomam as decisões básicas e financiam a educação superior. Hoje as instituições de nível superior são 258, e de vários tipos:

- Universidades
- Universidades Técnicas
- Instituições Especializadas (Medicina, Medicina Veterinária, Economia, etc.)
- *Pädagogische Hochschulen* (Faculdades de Formação de Professores)
- *Kunst und Musikhochschulen* (Academias de Arte e Música)
- *Fachhochschulen* (Faculdades de treinamento profissional)
- *Gesamthochschulen* (Universidades Integradas)

Muito importante é a Conferência dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais dos Estados. Seu objetivo é coordenar os sistemas educacionais de cada estado quanto a sua estruturação, facilidades e certificados finais dos cursos (validade, abrangência, etc).

#### *As universidades*

Tradicionalmente as universidades e as universidades técnicas constituíram o centro do sistema de Educação Superior na Alemanha. Além da pesquisa, do treinamento de profissionais, elas conferem habilitações e o título de doutor. Seus cursos abrangem Teologia, Direito, Economia, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Ciências da Agricultura, Engenharia e Medicina. As maiores universidades oferecem praticamente todas as especialidades, mas, de regra, não oferecem as engenharias. Estas, como as

Ciências Naturais, ficaram restritas às universidades técnicas. Só recentemente as universidades técnicas começaram a oferecer outros cursos também. Em 1989 as maiores universidades alemãs eram:

- Munique — 61 mil e 845 alunos
- Universidade Livre de Berlim — 58 mil e 765 alunos
- Colônia — 48 mil e 900 alunos
- Münster — 43 mil e 416 alunos
- Hamburgo — 42 mil e 400 alunos

Na ex-Alemanha do Este, somente poucas universidades atingem de 10 mil a 20 mil alunos. Entre elas, a Universidade de Humboldt (18.049), a de Leipzig (11.359) e a Universidade Técnica de Dresden (13.540). Em geral elas têm de 1 mil a 5 mil alunos. E 20 das 54 Universidades do Este têm menos de 1 mil estudantes.

#### *A Pädagogische Hochschule (faculdade de educação)*

As *Pädagogische Hochschulen* desenvolveram-se após 1945, a partir das antigas *Pädagogische Akademien*. Sua função principal é formar professores para as *Grundschulen*, as *Hauptschulen* e as *Sonderschulen*. Ocasionalmente elas treinam professores para as *Realschulen* e para o *Secundärstufe I* (Nível Secundário I). O treinamento de professores para os *Gymnasien*, as *Berufsschulen* (Escolas Vocacionais) e, até certo ponto, para as *Realschulen* ocorre principalmente nas universidades ou *Technische Hochschulen* (Universidades Técnicas). Os cursos para formação de professores terminam sempre com um *Staatsprüfung* (Exame-de-Estado). As *Pädagogische Hochschulen* podem expedir diplomas de doutor.

A partir de 1970 elas foram absorvidas pelas universidades, como *Fachbereiche* (Faculdades ou Departamentos de Educação). Isoladamente, elas só continuam a existir em alguns estados. Muitas foram fechadas a partir de 1980, por causa da diminuição do número de vagas para professores, devida à diminuição do crescimento demográfico.

### As *Gesamthochschulen* (universidades integradas)

Também surgidas no ano de 1970, as universidades integradas realizam pesquisas, e seu ensino cobre os campos das demais universidades (*Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen*) e também dos Colégios de Arte. Acreditava-se, em 1970, que a maior parte das universidades se organizariam neste modelo. Os problemas que este tipo de universidade enfrenta, no entanto, levaram a uma parada no movimento *Pró-Gesamthochschulen*. Elas incluem também as *Fernuniversitäten* (Universidades Abertas). A primeira universidade aberta começou a funcionar em Hagen, em 1976. Hoje a universidade aberta de Hagen tem 27.500 estudantes que são acompanhados por centros regionais de estudo.

### O sistema escolar do Reino Unido<sup>1</sup>

O atual sistema escolar do Reino Unido data de 1988 (Figura 2), quando foi promulgado o ERA-88 (*Education Reform Act*). No

<sup>1</sup> As informações aqui expostas sobre o sistema Educacional do Reino Unido foram extraídas do *International Guide to Qualifications in Education*. Muito interessante é o trabalho da professora Guiomar Namó de Mello, 1994.

Reino Unido a educação é obrigatória dos cinco aos dezesseis anos de idade.

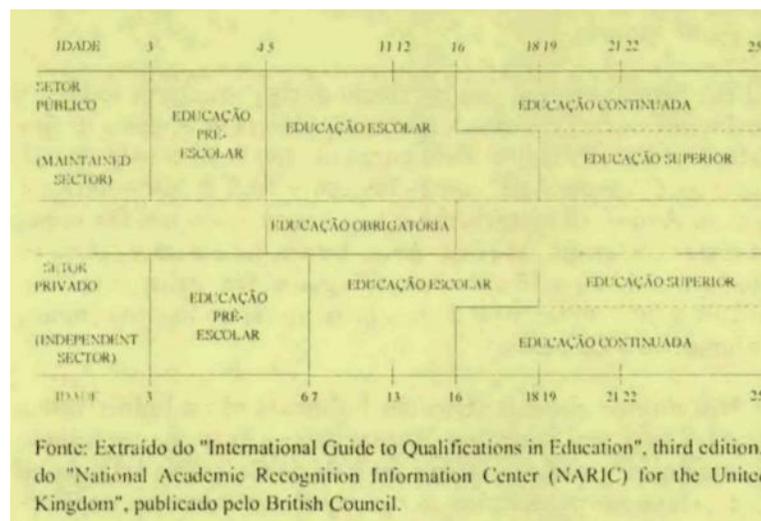


FIGURA 2 - O SISTEMA ESCOLAR DO REINO UNIDO

O Reino Unido é composto de quatro países: a Inglaterra, a Escócia, o País de Gales e a Irlanda do Norte. Na Inglaterra, o responsável por todos os aspectos e níveis da Educação é o Secretário de Estado para Educação e Ciência. Nos demais países, porém, em assuntos referentes a universidades, os secretários são apenas consultados, porque as universidades gozam de autonomia bem maior do que na Inglaterra.

As escolas de ensino fundamental e médio dividem-se ou em primário e secundário (sistema binário) ou em escola primária, média e superior (*upper*) (sistema ternário). Na Escócia só existe o sistema binário.

O ERA-88 estabeleceu um currículo obrigatório para todas as escolas primárias e secundárias mantidas pelo governo da Inglaterra e País de Gales. Este currículo nacional consta de dez matérias fundamentais, centradas sobre Inglês, Matemática e Ciência. As demais matérias são: Tecnologia, incluindo Desenho, História, Geografia, Música, Arte, Educação Física e, para os estudantes de 14 a 16 anos, uma língua estrangeira moderna. De 70% a 80% do tempo é dedicado às matérias básicas Inglês, Matemática e Ciências.

As *Maintained Schools* (Escolas Públicas) são administradas pelas LEAs (*Local Education Authorities*—Autoridades Educacionais Locais), na Inglaterra e no País de Gales. Na Irlanda do Norte, elas o são pelas *Education and Library Boards* e, na Escócia, pelas EAs (*Education Authorities*).

Reformas no ensino estão sendo feitas, na Irlanda do Norte, nos moldes da Inglaterra, a partir de setembro de 1990, mas o mesmo não ocorre na Escócia. Há, no entanto, discussões e consultas, entre os países do Reino Unido, no sentido de estabelecerem acordos sobre os currículos de suas escolas primárias e secundárias.

#### *As creches e o pré-primário*

No Reino Unido a obrigatoriedade da educação escolar inicia-se aos cinco anos de idade. No entanto, há disponibilidade de cre-

ches e pré-escolas em geral, para crianças de dois, três e quatro anos. As pré-escolas são organizadas por associações de voluntários e de pais, por organizações filantrópicas ou por particulares que cobram taxas.

#### *A escola primária*

Há algumas diferenças entre o ensino primário na Escócia e nos demais países do Reino Unido. Nestes, a escola primária atende às crianças dos cinco aos onze anos de idade e elas praticam um currículo comum, nacional. São três os tipos de escola primária: *Infant School* (dos 5 aos 7 anos); *Junior School* (dos 7 aos 11 anos) e as *Combined Junior and Infant Schools* (dos 5 aos 11 anos de idade). Nas escolas primárias, de modo geral, pratica-se a co-educação e elas são livres para escolher a metodologia e os livros-textos usados para implementar o currículo nacional.

Na Escócia não há um currículo nacional a ser obedecido, mas há um amplo consenso sobre os conteúdos. Assim como nos demais países do Reino Unido, avaliações (testes) são aplicados aos sete e onze anos em Inglês e Matemática. A escola primária, na Escócia, vai dos 5 aos 12 anos; os tipos de escolas são os mesmos dos demais membros do Reino e a maior parte delas pratica a coeducação.

#### *A escola secundária*

Os tipos de escola secundária variam muito, no Reino Unido, segundo cada país-membro, e mesmo dentro deles.

Na Inglaterra e no País de Gales, a educação secundária atende aos jovens de onze a dezesseis anos, no mínimo. Há um currículo comum que conduz à obtenção do GCSE (Certificado Geral de Educação Secundária). Os jovens, no entanto, podem continuar na escola por mais três anos, isto é, até os dezoito anos de idade.

O *Maintained Schools* conta com 5 mil escolas secundárias, as quais se organizam dos mais diversos modos.

Há quatro principais tipos de escola secundária:

a) As *Comprehensive Schools* (Escolas Compreensivas, Integradas). Estas escolas acolhem quase 90% dos jovens, oferecem um amplo leque de áreas de estudos e disciplinas e atendem às mais diversas vocações e habilidades.

b) As *Grammar Schools* (Escolas de Gramática). Seu principal escopo é o ensino acadêmico, para uma elite de 20% dos jovens de onze a dezoito anos. Os alunos são admitidos após seleção rigorosa, de acordo com suas habilidades e competências. O número destas escolas está diminuindo.

c) As *Secondary Modern* (Secundária Moderna). Estas escolas oferecem educação geral, com direcionamento para a prática, para os alunos de onze a dezesseis anos. Também estas escolas têm diminuído nos últimos anos.

d) Os CTC (*City Technology Colleges* — Colégios Tecnológicos). Estas escolas surgiram a partir de 1989 e ainda são um número pequeno. Elas visam ao ensino técnico e científico e atendem aos jovens de onze a dezesseis anos.

Na Irlanda do Norte, o sistema escolar secundário acompanhou de perto os padrões da Inglaterra e do País de Gales, mas variam o nome e o tipo das escolas. Assim existem:

a) as *Controlled Schools* (Escolas Controladas) que são mantidas pelos *Education and Library Boards* (Conselho de Educação e Biblioteca) e administradas pelos *Boards of Governors* (Conselhos de Governadores). Em 1993, existiam 85 *Controlled Schools* que administravam cursos para a obtenção do GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) e 18 que ofereciam também cursos que conduzem ao GCE *Advanced* (*General Certificate of Education Advanced*);

b) as *Catholic Maintained Secondary Schools* (Escolas Secundárias Mantidas Católicas) que são administradas por *Boards of Governors* juntamente com o Council for *Catholic Maintained Schools* (Conselho das Escolas Mantidas Católicas). Em 1993, oitenta e duas destas escolas preparavam estudantes para o GCSE e algumas poucas para o GCE *Advanced*. Observa-se que, apesar de católicas, estas escolas são públicas (*maintained*). Aliás, são raras as escolas privadas (*independent*), na Irlanda do Norte .

c) as *Voluntary Grammar Schools* (Escolas Voluntárias de Gramática) destinam-se a jovens que buscam formação acadêmica e que revelam predileção para isto. Em 1993, cinquenta e duas destas escolas ofereciam cursos para a obtenção do GCSE e do GCE *Advanced*.

d) as *Grant-Maintained Integrated Schools* (Escolas Integradas Mantidas por Bolsa): em 1993, somente duas ofereciam cursos para a obtenção do GCSE.

Na Escócia, a escola secundária começa aos 12 anos e vai até os 16. Alguns alunos permanecem na escola mais um ou dois anos. Na Escócia, a educação não é tão seletiva quanto na Irlanda do Norte, e todas as escolas são do tipo das *Comprehensive Schools* da Inglaterra. As *Maintained Schools* são conhecidas na Escócia como *Public Schools* (Escolas Públicas) e são freqüentadas por 96% dos jovens. Os demais freqüentam *Independent Schools* (Escolas Privadas), metade das quais só aceita alunos do mesmo sexo, enquanto as públicas praticam a co-educação. Embora não haja para a Escócia a obrigatoriedade legal de um currículo nacional, desde 1977 veio surgindo consenso sobre o que deve ser ensinado na escola secundária. É interessante observar que em todo Reino Unido as *Independent Schools* não são obrigadas a seguir os currículos nacionais.

#### *Educação superior (higher education)*

A Educação pós-secundária no Reino Unido oferece ampla gama de opções, tanto sob a forma de cursos de educação continuada, com duração de um a três anos, quanto sob a forma de *Higher Education* (Cursos Superiores) propriamente ditos.

A educação continuada (cursos de tempo parcial e de tempo integral) é oferecida tanto por *Maintained Colleges* (Instituições Públicas) quanto por *Independent Colleges* (Instituições Privadas). Estas instituições são conhecidas, entre outros nomes, por:

- *Technical Colleges* (Escolas Superiores — Faculdades — Técnicas);
- *Colleges of Art and Design* (Escolas Superiores — Faculdades

- de Arte e Desenho);
- *Colleges of Further Education* (Escolas Superiores — Faculdades — de Educação Continuada);
- *Tertiary Colleges* (Escolas Superiores — Faculdades — de Terceiro Grau);
- *Colleges of Technology* (Escolas Superiores — Faculdades — de Tecnologia).

A educação superior propriamente dita é oferecida por quatro tipos de instituições.

#### a) As Universidades

Existem 47 universidades no Reino Unido. Elas são independentes e autônomas. Entre elas estão a *Open University* (Universidade Aberta), duas universidades da Irlanda do Norte, oito da Escócia e a Universidade Independente de Buchingham. As universidades são centros de ensino superior e de pesquisa.

#### b) As Politécnicas

Há 32 escolas politécnicas na Inglaterra e País de Gales.

#### c) CIHEs — *Colleges and Institutions of Higher Education* (Faculdades e Institutos de Educação Superior)

Existem, aproximadamente, 55 Faculdades e Institutos de Educação Superior, da mais diversa origem. Muitos deles são

instituições especializadas, como os de formação de professores, os de arte e os de agricultura.

#### d) Os Institutos Centrais da Escócia e as Faculdades de Educação

Na Escócia, a educação superior que acontece fora das universidades é ministrada em 15 Institutos Centrais e em cinco Faculdades de Educação. A maioria dos cursos tem cunho vocacional e confere graus que são reconhecidos pelas universidades da região ou pelo CNAA (*Council for National Academic Awards*).

#### *A formação de professores*

Os pretendentes à carreira do magistério no Reino Unido necessitam, além de possuir um alto padrão de competência na área em que desejam atuar, ter passado por um período de treinamento profissional, isto é, ter frequentado um curso reconhecido de formação de professores.

O *status* de professor qualificado pode ser obtido por:

a) B. Ed. — *Bachelor of Education* (Diploma de Bacharel em Educação), por meio de um *non-honours* (curso de três anos) ou de um *honours* (de quatro anos) em *college* (faculdade) ou instituto de educação superior, faculdade de educação, politécnica ou universidade;

b) PGCE (Certificado de Pós-Graduação em Educação), curso de um ano após uma graduação, em universidade ou em escola politécnica.

c) A qualificação de um professor de pré-escola pode ser feita pelo sistema da pós-graduação — PGCE —, do bacharelado — B. Ed. — ou pela qualificação de especialista fornecida pelo NNEB (*National Nursery Examinations Board*).

Para o ensino primário, requer-se o bacharelado — B. Ed. — e, para o ensino secundário, o certificado de pós-graduação — PGCE. Tanto o B. Ed. quanto o PGCE precisam ser aprovados pelo Secretário de Estado para a Educação e Ciência, através do CATE (*The Council for the Accreditation of Teacher Education*). Este procedimento visa a assegurar que todos os cursos são do mesmo padrão.

Os cursos são avaliados de quatro em quatro anos. Os novos professores devem passar por um estágio probatório de um ano de duração, em *maintained*.

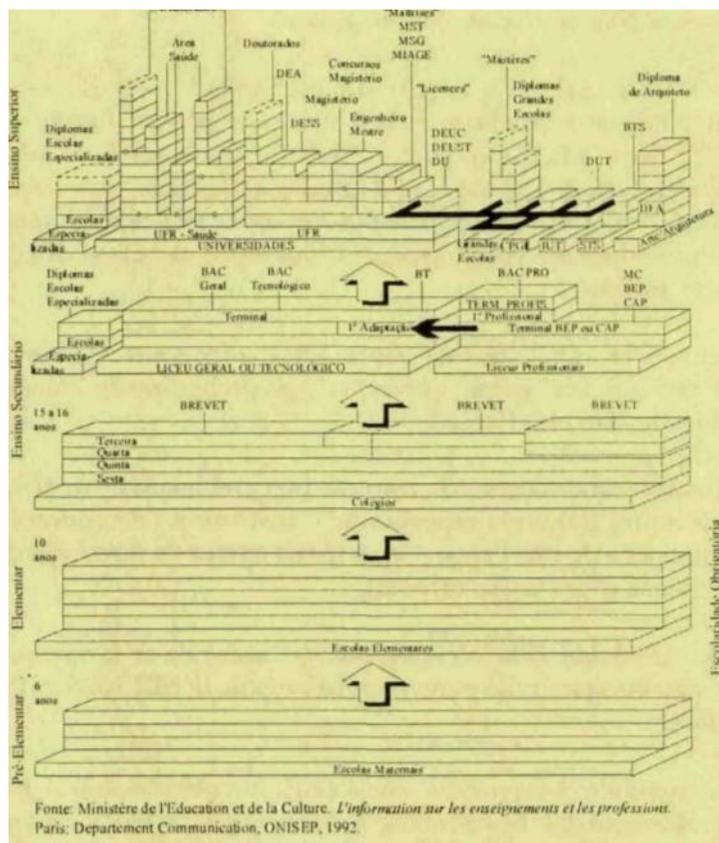
Os professores de cegos e de crianças com problemas de audição precisam ter formação especializada. Instituições de educação continuada e de nível superior oferecem cursos de formação de professores de educação especial.

Os LEAs (*Local Education Authority*) asseguram formas de treinamento em serviço para os professores do INSET (*In Service Training*).

É interessante observar que não é estritamente necessário que os professores das *Independent Schools* (Escolas Particulares) tenham qualificação específica para lecionar, embora a maior parte deles a possua.

## O sistema escolar da França

FIGURA 3 - O SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS



O sistema escolar francês (Figura 3), tradicionalmente centralizado, vem passando, desde 1968, por sucessivas reformas, dotando as instituições escolares de maior autonomia. A Lei de Orientação sobre a Educação (Lei 89.486, de 10 de julho de 1989) acentua o valor da carreira de professor; incrementa o treinamento técnico e vocacional; propõe o aumento do número dos que se apresentam ao exame do *Baccalauréat* (exame de estado final de curso) e estabelece medidas para enfrentar o problema do insucesso escolar. Igualmente, as proposições de François Bayrou para *Le Nouveau Contrat pour l'École* (O Novo Contrato para a Escola), de 1994, prevêm uma série de 155 medidas a serem implementadas em 1994, 1995 e 1996, que se referem à escola primária, ao colégio, ao liceu, à formação profissional inicial e continuada, à escola e seu ambiente, à vida dos estabelecimentos e à profissão de educador. Atualmente o sistema escolar francês, em linhas gerais, está assim organizado:

### Ensino pré-elementar

São escolas maternas que se dividem em Seção Pequena (quatro anos de idade); Seção Média (cinco anos de idade) e Seção Grande (seis anos de idade). Seu objetivo é socializar as crianças e introduzi-las no regime escolar. Durante este período, procura-se diagnosticar possíveis problemas na criança. A proposição número 13 de François Bayrou prevê um esforço nacional para dotar de escolas maternas as chamadas zonas de educação prioritária. Cada classe deverá ter, em média, 25 alunos e será estimulada a inscrição, na pré-escola, de crianças a partir de dois anos. Este plano tem seu início previsto para 1995 e deverá desenvolver-se em três anos.

### *École Élémentaire (ensino elementar)*

Assim se organiza a escola elementar: Curso Preparatório — aos 7 anos Curso Elementar 1 — aos 8 anos Curso Elementar 2 — aos 9 anos Curso Médio 1 — aos 10 anos Curso Médio 2 — aos 11 anos

A promoção dos alunos é feita por proposta do professor ao Conselho de Professores do Ciclo, informando-se aos pais o resultado. Faz-se acompanhamento psicopedagógico dos alunos e eles permanecem na escola, em média, seis horas por dia, durante cinco dias da semana, em turno contínuo, pois almoçam na escola (cantinas). Há períodos de recreação dirigida por professores especializados.

### *O Ensino secundário*

Desenvolve-se em dois ciclos:

1º ciclo — *Colleges* — 6ª e 5ª séries: educação geral  
4ª e 3ª séries: orientação para a educação geral ou para a área tecnológica ou profissional;

2º ciclo — *Licées* — 2ª, 1ª e série terminal: levam ao *baccalauréat* que pode ser na área de educação geral ou tecnológica. Também existem as escolas especializadas e os liceus profissionais que terminam com a obtenção de *brevets*.

Observe-se que a numeração das séries é inversa: a escola secundária começa na *sixième* (sexta série), vai até a *première* e acaba na *terminale* (série terminal). A escola secundária é, portanto, de sete anos.

A passagem do primário para o secundário é automática, sem exames de admissão, a não ser que o aluno venha de uma escola particular ou tenha obtido notas insatisfatórias na escola primária.

O ensino secundário deságua em um delta variado de diplomas possíveis. Dos diplomas expedidos por escolas especializadas, passando pelo Bac. (Bacharelado Geral), pelo B. Tn. (Bacharelado Tecnológico), pelo BT (Brevet de Técnico), pelo Bac. Pro. (Bacharelado Profissional), que são os chamados cursos de longa duração, até o CAP (Certificado de Aptidão Profissional) e o BEP (Brevet de Estudos Profissionais), que são cursos de curta duração. Cada um destes certificados, *brevets* e diplomas, por sua vez, comporta seções e subseções. O BAC, por exemplo, o Geral, tem seções A (Literário); B (Economia e Ciências Sociais); C (Ciências); D (Agricultura) e E (Matemática e Tecnologia). O B. Tn., o Tecnológico, tem as suas seções F (Técnica); G (Negócios); e H (Processamento de Dados). Algumas destas seções têm outras subseções, como a F (Técnica) que vai da F1 (Mecânica) à F12 (Arte e Desenho), passando por duas subseções F7 (F7 — Bioquímica e F7<sub>1</sub> — Biologia).

### *Ensino superior*

Assim como no ensino secundário, o leque de opções do sistema escolar francês, no nível superior, é muito rico. Há três tipos de

instituições que ministram o ensino superior: as universidades, as chamadas *Grandes Écoles* (Grandes Escolas) e os institutos universitários. O ensino nas universidades divide-se em três ciclos. O primeiro ciclo leva ao DEUG (*Diplome d'Etudes Universitaires Generales*), ao DEUST (*Diplôme d'Etudes Universitaires de Sciences et Techniques*) ou ao DU (*Diplôme d'Université*), geralmente após dois anos de estudos e, quando for o caso, de estágio em uma indústria. O segundo ciclo consta da *licence* (licenciatura), que é obtida cursando-se um ano após o DEUG; e da *maîtrise* (mestrado), também após um ano a mais de estudos. Na área de Administração e Tecnologia exigem-se dois anos de estudos após o DEUG, para a obtenção da *maîtrise*. Trata-se da MST (*Maîtrise des Sciences et Techniques*); da MSG (*Maîtrise de Sciences de Gestion*) e da MIAGE (*Maîtrise de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion*). Observe-se que tanto a *licence* quanto a *maîtrise* não se equivalem plenamente à licenciatura e ao mestrado do Brasil. As principais diferenças estão no tempo (as licenciaturas plenas duram quatro anos, no Brasil); nos conteúdos (no Brasil o licenciando tem que cursar, obrigatoriamente, disciplinas pedagógicas); e nos objetivos (licenciatura, no Brasil, é qualificação para magistério de 1º e 2º graus). Na França nem a *licence* nem a *maîtrise* em Direito ou Economia pretendem formar professores.

A partir de 1985, surgiu o curso Magistério, que forma professores, com três anos de estudos após o DEUG ou o DUT. As exigências de seleção são rigorosas, o curso é de alto nível e tem conotação vocacional.

O terceiro ciclo inicia-se, hoje, ou com o DEA (*Diplome d'Etudes Approfondies*) ou com o DESS (*Diplome d'Etudes Spécialisées*), obtidos com um ano de estudos, após a *maîtrise*, e a defesa de um

*Mémoire* (memória ou dissertação) ou o treinamento especializado, diretamente relacionado com uma profissão. O DEA é o primeiro passo para o doutorado. Após dois a quatro anos de pesquisa, a defesa de uma tese é coroada com a titulação de doutor. Em algumas áreas, como nas da saúde, o tempo de pesquisas e cursos pode variar de quatro a seis anos de duração e os exames de entrada e promoção acontecem em ambiente de muita competitividade.

Quanto às *Grandes Écoles*, elas se concentravam nas áreas da engenharia, da agricultura e dos negócios. As mais renomadas são a *Polytechnique*, a *École Nationale d'Administration* e a *École Normale Supérieure*. Os seus *Concours d'Entrée* (Vestibulares) são muito competitivos. Elas preparam os altos funcionários do Estado e, por esta e outras razões, gozam de grande prestígio. O objetivo primitivo das *Écoles Normales Supérieures* era a formação de professores.

Os institutos universitários são de três tipos:

a) os IUTs (Institutos Universitários de Tecnologia), dentro das universidades, oferecem cursos de conteúdos gerais e vocacionais. Os portadores do *Bacalaureat*, após dois anos de curso, detêm o DUT (*Diplome Universitaire de Technologie*);

b) os IEPs (Institutos de Estudos Políticos), com três anos de cursos, oferecem aos *bacheliers* diplomas na área das ciências políticas;

c) os IUFMs (Institutos Universitários de Formação de Mestres) que, a partir de 1990, oferecem cursos para formação de professores. Sobre estes institutos se fará uma explanação logo a seguir.

### *A formação dos professores na França*

A partir de 1992, na França, para se lecionar em qualquer nível, a exigência mínima é ter o certificado da *licence*. Nos *collèges*, nas séries mais baixas, podem lecionar professores primários que passam por concursos internos (muito competitivos) e alcançam o CAPEGC (*Certificai d'Aptitude au Professorat d'Enseignement General de College*). Estes professores lecionam duas e até três disciplinas. Nos níveis mais altos do colégio, muitos professores possuem o CAPES (*Certificai d Aptitude à l'Enseignement du Second Degree*). Em geral, eles lecionam uma só disciplina. O CAPES é obtido por meio de um exame oficial, muito competitivo, para um mínimo limitado de vagas, após um período de treinamento prático. Além da *licence*, o candidato a professor deve passar um ano em um CPR (Centro Pedagógico Regional), onde frequenta um curso de treinamento de professores e faz um estágio prático supervisionado. Outro título para o magistério, mais elevado que o CAPES, é a *Agrégation* (Agregação). Trata-se de um exame oficial de alto padrão acadêmico e muito competitivo, dado o limitado número das vagas abertas, anualmente, para o concurso. Poucos são os candidatos que são aprovados logo no primeiro concurso de agregação. Para submeter-se a este concurso exige-se que o candidato tenha, no mínimo, o CAPES ou a *maltrise*.

A partir de 1990, vem sendo implementada uma nova formação de professores para o 1º e 2º graus, com a criação dos IUFMs.

Para entrar no IUFM o candidato deve ser portador de um diploma de *licence* (ou equivalente) e/ou ampla experiência no mercado de trabalho, principalmente quando se trata da formação de professores para o ensino vocacional, profissional ou técnico.

A criação dos IUFM decorre de uma insatisfação generalizada com a formação recebida pelos futuros professores nas universidades. A queixa era principalmente da falta de formação didático-pedagógica e da prática no magistério. Os IUFMs, de outro lado, pretendem recrutar professores, nas especialidades e em número, segundo a demanda do sistema, evitando os excessos de professores formados em determinadas áreas e sua carência em outras. Nos IUFMs, faz-se educação continuada e se desenvolvem pesquisas educacionais.

O treinamento oferecido pelos IUFMs caracteriza-se pelo seu cunho prático. Com a presença de professores experimentados e inspetores da educação nacional, discutem-se situações reais da sala de aula, trocam-se sugestões, avaliam-se procedimentos. No primeiro ano repassam-se também as disciplinas específicas, já estudadas nas universidades, e disciplinas de formação geral e pedagógica, em um IUFM ou em uma universidade. Neste período o treinando é bolsista do governo.

Ao final do 1º ano, o treinando submete-se a um concurso, segundo sua especialidade: CAPES (Certificado de Aptidão para Professorado de Segundo Grau); CAPEPS (Certificado de Aptidão para o Professorado de Educação Física e Esportiva); CAPLP<sub>2</sub> (Certificado de Aptidão para o Professorado de Liceu Profissional) ou CAPET (Certificado de Aptidão para o Professorado em Ensino Técnico). Se aprovado, passa para o segundo ano de treinamento, já na condição de servidor público, na carreira do magistério, mas ainda como estagiário no chamado estágio de responsabilidade (professor estagiário), em uma escola, em situação real de sala de aula, ou em uma empresa, quando se trata de área profissionalizante. Ao final do segundo ano, deverá apresentar e defender um *mémoire* (dissertação).

Há quem ainda resista aos IUFMs, principalmente dentro das universidades, alegando tratar-se de uma duplicação de meios muito dispendiosa e desnecessária, dado que as universidades poderiam desempenhar-se muito bem da tarefa. A experiência, no entanto, vem-se firmando como vitoriosa. Ao sair do IUFM o aluno-mestre se transforma em professor titular.

### A guisa de conclusão

O amplo e variado aspecto de opções oferecidas aos jovens pelos sistemas escolares da Alemanha, do Reino Unido e da França, corresponde às tradições e à exuberância do mercado de trabalho dos respectivos países. Ao mesmo tempo que sensíveis às variações e oscilações das economias, os sistemas educacionais estudados mantêm suas *filières* (Tradicionais Linhas) de formação profissional, obedecendo às exigências dos respectivos corporativismos. Os países mais jovens, de economia mais simples, como é o caso do Brasil, ostentam sistemas escolares mais singelos, lineares, de menos amplas possibilidades de opção e de menor variedade de formações e diplomas. Se, por exemplo, no Brasil, como nos países estudados, a formação de profissionais da área da saúde é diversificada das demais, principalmente em sua duração, na área das engenharias os 29 diferentes tipos de "engenheiros" incritos no CONFEA (Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia) têm cursos análogos, praticamente idênticos, tanto nos pré-requisitos quanto nos conteúdos (currículos) e na duração. No segundo grau, excetuando-se os técnicos agrícolas, os técnicos em contabilidade e o combatido ensino normal, outras opções de especialização praticamente não existem. De outro lado, nos países de forte tradição corporativa,

em que o ensino de uma profissão era exclusivamente tutorial (aprendiz-companheiro-mestre), conservam-se o prestígio e a prática da aprendizagem *on the job*, sob a responsabilidade e a orientação direta de um profissional sênior. No Brasil, salvo as honrosas exceções do ensino médio agrícola e da vitoriosa experiência do SENAI, o ensino profissional é, em regra, divorciado da prática, e os profissionais seniores raramente são convocados a participar da formação de novos profissionais. Em geral, os professores abandonam a prática profissional (quando a tiveram) para dedicar-se ao magistério. Exemplo disto é o que ocorre com a exigência da dedicação exclusiva para professores do ensino superior federal brasileiro.

Várias são as diferenças entre o sistema escolar brasileiro e os dos países estudados: o direcionamento precoce da formação dos jovens para as diversas profissões, com base nos *achievement* (resultados obtidos) nos níveis anteriores, em sondagens de opti-dões e na opção dos pais — *Orientierungsstufe* —; a ênfase no ensino prático e a participação das empresas e de profissionais seniores na formação dos novos profissionais —*Berufsschulen* — são praticamente desconhecidos (quando não repelidos) no cenário educacional brasileiro.

Na formação de professores a situação é a mesma. A resistência, generalizada explícita ou tácita, à presença de estagiários nas escolas e, principalmente, nas salas de aula, de parte de diretores, de professores e de pais de alunos, é comportamento, infelizmente, corrente. Não há tradição de envolvimento dos professores mais experimentados na formação de novos professores. Eles mesmos, os professores mais velhos, foram formados sem a participação, assistência e o acompanhamento dos mais experimentados. Por que, então, envolver-se, alterando a tradição? No entanto, a

generalizada insatisfação com os atuais sistemas de formação de professores, aqui e na Europa tem identificado a falta da prática orientada, na formação dos novos professores, como uma das principais causas da má qualidade do ensino. As experiências desenvolvidas no Reino Unido, na Alemanha e na França, para o aperfeiçoamento da formação de professores, dão ênfase especial à prática docente supervisionada, em situação real de sala de aula. Os estágios preparatórios de até dois anos são orientados por professores mais experientes. e. de tempos em tempos, reúnem-se os estagiários e os orientadores para troca de informações e a experiências. Método análogo vem sendo utilizado no Reino Unido, pela universidade aberta, na formação de professores do 1º e 2º graus. O treinamento passa a ser feito nas próprias escolas, com o concurso de tutores locais, em situação real de sala de aula. A idéia de que formar um professor é apenas ensinar-lhe conteúdos de sua área de formação, cede espaço à compreensão de que o magistério tem objetivos bem mais amplos e exige habilidades bem mais diversificadas. Para a aquisição destas habilidades, é reconhecida como importantíssima a participação dos professores mais experimentados. Sabe-se que para que isto ocorra, transformando a exceção em norma geral, são necessários muitos recursos humanos e financeiros. Mas, acima de tudo, há necessidade de forte vontade da parte dos condutores da educação nacional, como tão bem demonstram as experiências da Alemanha, do Reino Unido e da França.

### Referências bibliográficas

ALEMANHA. Federal Ministry of Education and Science. *Basic and structural data: education Statistics for the Federal Republic of Germany* — 1992/1993. Bonn, 1992.

ALEMANHA. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen. *Die Schulformen in der Sekundärstufe I: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*. Düsseldorf, 1991.

BAYROU, François. Le nouveau contract pour l'école. *L'Enseignant*, Paris, n.22, mai 1994.

DER BUNDUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft. *Einbildungsstatischer Überblick*, Bonn, ZahleabaronietOT, 1992.

ENSEIGNER: l'IUFM de Picardie. Amiens: Beauvais et Laon, 1992.

FRANÇA. Loi n<sup>B</sup> 89.486 du 10 juillet 1989. *Loi d'orientation de l'éducation*.

FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Les cycles à Vécole primaire*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique et Hachette Écoles, 1991.

\_\_\_\_\_. *U'état de l'école*. Paris, 1991.

FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'information et de la communication. *Les instituts de formation de maitres-IUFM: selection des textes officiels*. Paris, 1991. (Document d'information, 2).

GOMES, Cândido A. *Ensino superior a distância: lições de três experiências* (relatório de Missão à Espanha, Portugal e

Reino Unido). Brasília: [Universidade Estadual do Norte Fluminense?], 1993.

INTERNATIONAL guide to qualifications in education.3.ed. London: The National Academic Recognition Information Center of Kingdom (NARIC), Libraries, Books and Information Division, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de. *A reforma do ensino primário e secundário na Inglaterra*. São Paulo: IESP: FUNDAP, 1994. (TD/IESP, 14).

REPORT on the Development of Education in the Federal Republic of Germany - 1990/1992. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Lander, 1992.

## **O PAPEL DO MERCADO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SUA IMPLICAÇÃO PARA A DEMOCRACIA\***

Geoffrey Walford\*\* Tradução:  
Silvane Barbato Bloch

### **Introdução**

Durante a última década, a Grã-Bretanha conheceu várias mudanças na política educacional, introduzidas e justificadas por oferecem aos pais um maior poder de escolha da escola a ser freqüentada por seus filhos. Entre essas mudanças, foram introduzidas as seguintes inovações: o Esquema de Assistência Financeira às Escolas (EAFE)<sup>1</sup> em 1980; a concessão de maiores oportunidades para que os pais expressem a preferência por escolas públicas específicas, de acordo com as leis educacionais de 1980 e 1981; a implantação de escolas de tecnologia a partir de 1986; e, em 1988, a Lei de Reforma Educacional que reestruturou

\* Em parte, este trabalho está relacionado ao meu artigo "Educational Choice and Equity in Great Britain", publicado em *Educational Policy*, Spring 1992.

\*\* Professor Adjunto de Sociologia e Política da Educação, Aston Business School, Aston University, Birmingham, Inglaterra.

<sup>1</sup> Em inglês: *Assisted Places Scheme*. Este esquema visa a oferecer bolsas a alunos talentosos que desejem estudar em escolas particulares (N. do T.).

o sistema educacional, concedendo financiamento escolar, administração local de escolas e recrutamento aberto<sup>2</sup>.

Todas essas mudanças têm implicações importantes para o controle democrático da educação e para a desigualdade educacional.

### **Os primeiros conceitos de escolha**

A Lei Educacional de 1944 incluiu cláusulas relacionadas às preferências dos pais/responsáveis, porém foram planejadas para assegurar aos pais a possibilidade de expressarem sua escolha em relação ao controle do ensino religioso, referente às várias denominações nas escolas, não encorajando a escolha entre as escolas individuais<sup>3</sup>. A distribuição das crianças nas escolas da mesma modalidade estava sob o controle das Autoridades Educacionais Locais (AELs) e era feita usualmente de acordo com o endereço residencial de cada aluno e com as áreas circunscritas a cada escola.

Após a Segunda Guerra Mundial, a prioridade era prover um número de escolas suficiente para todas as crianças. Não somente os prédios escolares, danificados pela guerra, tiveram que ser reformados ou substituídos, como também deveriam ser providenciadas

<sup>2</sup> Este financiamento é efetuado diretamente às escolas inscritas sem a intermediação das autoridades educacionais locais (N. do T.).

<sup>3</sup> Mais detalhes sobre a legislação anterior podem ser encontrados em Walford, 1990a.

ainda mais acomodações para a crescente população em idade escolar. Em 1951, existiam 2,19 milhões de crianças com idades entre 12 e 15 anos, estudando em ginásios mantidos pelo governo na Inglaterra e no País de Gales. Em 1981, esse número já havia aumentado para 3,54 milhões (Halsey, 1988). O aumento deveu-se a maiores taxas de natalidade, a menos mortes prematuras e ao gradual decréscimo na proporção de famílias utilizando o setor educacional privado (Walford, 1991b). Além disso, a idade permitida ao adolescente para deixar a escola foi elevada para 16 a nos em 1972, e um crescente número de crianças continuava estudando voluntariamente após ter completado 16 anos. Enquanto isso, alguns pais, gradualmente, começaram a questionar e a entrar com recurso contra a colocação de seus filhos em certa escola (Stillman, Maychell, 1986). A maioria estava preparada para aceitar as escolas designadas, enquanto havia um déficit óbvio de acomodações, porém o número de crianças com dez anos de idade alcançou o seu pico, em 1975, na Inglaterra e no País de Gales, observando-se um declínio de uns 30% até 1987. E essa dramática mudança que pode explicar o crescente interesse na escolha de escolas por parte dos pais na Grã-Bretanha, constatada nos últimos anos da década de 70, adentrando os anos 80.

A partir dos meados da década de 70, tornou-se óbvio o fato de que muitas escolas tinham lugares vagos, e o governo de então, liderado pelo Partido Trabalhista, teve que procurar soluções para a crescente demanda, por parte dos pais, para que tivessem o direito de escolher o colégio onde os seus filhos estudariam. Um Projeto de Lei Educacional foi elaborado em 1977 e pretendia permitir uma maior escolha em um contexto onde a última palavra seria ainda delegada às AELs. A necessidade do fechamento de algumas escolas foi reconhecida, para que as AELs fossem capazes de

assessorar melhor a divisão das verbas e assegurar um ensino de alto nível para todas as crianças.

### **A escolha após 1979**

Em 1979, foram convocadas eleições gerais antes que o Projeto de Lei do Partido Trabalhista fosse promulgado, mas o recém-eleito governo conservador da Senhora Thatcher rapidamente movimentou-se para implementar uma versão própria de escolha dos pais através da Lei Educacional de 1980. Grande parte da Lei era similar ao Projeto de Lei proposto pelo Partido Trabalhista, devido ao simples fato de ambos os projetos terem como objetivo resolver os mesmos problemas, mas a ênfase ideológica do último foi transferida para submeter a escola a forças do mercado, gerando uma maior competição entre as escolas. Em 1982, foi dado aos pais o direito de expressarem suas preferências em relação à escola de sua escolha, e a AEL era obrigada a acatar essas preferências. Porém, essa lei educacional ainda delegava às AELs poderes para que pudessem administrar escolas que fracassassem, isto é, que ficassem com um número de alunos muito abaixo do desejado, e planejar o suprimento de vagas nas escolas sob suas jurisdições. Essa Lei ainda permitia que os benefícios à comunidade como um todo superassem os benefícios aos pais individualmente, dando às AELs o direito de recusar a escolha feita pelos pais, se esta fosse contribuir para a diminuição do número de alunos em certas escolas de pior conceito em quantidades inaceitáveis.

Stillman (1986) e Stillman e Maychell (1980) demonstraram que o efeito daquela legislação variou muito por toda a Inglaterra e pelo País de Gales. Enquanto algumas AELs tentavam encorajar

os pais a fazerem uma escolha, outras esforçavam-se em restringi-la. Aquelas que ofereciam uma escolha mínima justificaram seu comportamento seguindo o argumento de que a frequência em escolas nas próprias áreas residenciais dos alunos favoreciam um melhor relacionamento com a comunidade local. Outro argumento usado era que a organização por áreas de restrição assegurava à AELA possibilidade de um planejamento a longo prazo, beneficiando as escolas com uma divisão de recursos mais eficiente e efetiva. Havia muitos exemplos de AELs sob o controle de ambos os partidos, Conservador e Trabalhista, oferecendo somente uma escolha muito restrita, e os problemas financeiros talvez fossem a principal razão pela qual o governo central permitiu a ocorrência de uma tal variação. Durante a depressão econômica, o governo não se mostrava ansioso a encorajar a ineficiência e o desperdício, e naquele momento demonstrou manter alguma fé nas funções de planejamento das AELs.

O sistema educacional diferenciado escocês necessitou de uma legislação separada daquela da Inglaterra e de Gales. A Lei Educacional (da Escócia) de 1981, que foi planejada para introduzir direitos paralelos a fim de que os pais pudessem expressar uma preferência, deu às autoridades locais menos poder de inibir uma escolha livre daquele dado pela Lei na Inglaterra e em Gales. As isenções foram melhor definidas e os procedimentos de recurso podiam ser interpretados pelos delegados locais como sendo demasiado em favor dos pais. O resultado da experiência escocesa, após 1982, pode ser compreendido como uma boa indicação dos possíveis efeitos da escolha livre da escola a ser freqüentada, a qual foi implementada na Inglaterra e em Gales somente após a Lei da Reforma Educacional de 1988.

### A experiência escocesa de escolha

Dois estudos em grande escala foram realizados para investigar os efeitos da Lei Educacional (escocesa) de 1981<sup>4</sup>, e o mais extensivo dos dois foi conduzido pelo grupo da Universidade de Edimburgo<sup>5</sup>. Uma das principais partes deste estudo foi dedicada à investigação detalhada dos números e da natureza dos pedidos feitos pelos pais, preferindo uma outra escola que não a designada pelas AELs. O grupo estudou as três regiões de Lothian, Fife e Tayside, no período entre 1982-1985, e concluiu que, enquanto o número de requerimentos para a transferência de crianças para uma outra escola que não a designada dobrou durante o período de efetivação do estudo, a quantidade continuava proporcionalmente pequena. Em média, até 1985, algo como 9% das crianças, tanto na escola primária como na secundária<sup>6</sup>, estavam freqüentando outra escola que não a de sua área residencial. Porém, essa média total mascarava variações regionais consideráveis, com algumas áreas rurais contabilizando menos de 1% de requisição de transferência, e algumas cidades como Edimburgo tendo pedidos equivalentes a mais de 16%. Esses números indicam o efeito limitado que a escolha crescente pode ter nas áreas rurais, particularmente em nível primário. Nessas áreas, as crianças teriam que

<sup>4</sup> Esses estudos são examinados com mais detalhes em Johnson, 1990; o estudo que não foi considerado aqui é de autoria de Macbeth, Strachan e Macaulay (1986). Cf. também Macbeth, 1989.

<sup>5</sup> Os principais relatórios são de Adler, Petch e Tweedie, 1989; Petch, 198Ga e 1986b; Adler, Rabb, 1988.

<sup>6</sup> *Secondary School*, na Grã-Bretanha, abrange o ensino de crianças dos 11 aos 16-18 anos de idade (N. do T.).

percorrer longas distâncias para freqüentar uma outra escola, o que é considerado tanto indesejável como oneroso. Sem um ônus ao orçamento familiar, a escolha torna-se significativa somente nos ambiente urbanos.

Em contraste ao que muitos críticos previram, também foi demonstrado que, em todas as áreas estudadas, pedidos de transferência foram feitos por famílias pertencentes a todas as classes sociais. Os pesquisadores não encontraram nenhuma evidência para sugerir que os pais e responsáveis da classe média estivessem fazendo pedidos de transferência em números desproporcionais, apesar de existirem evidências que sugerissem que aqueles que o faziam estavam mais propensos a ser os que haviam freqüentado a escola por mais tempo e que haviam obtido melhores qualificações. Porém, a natureza das solicitações dos diferentes grupos sociais variaram. Muitos pedidos de pais da classe trabalhadora eram daqueles que residiam nos conjuntos habitacionais pobres, desejando que seus filhos freqüentassem uma escola em uma área de classe média ou mesmo onde houvesse uma maior mistura de classes. Por outro lado, havia um grupo pequeno de pais de classe média que preferiam ter seus filhos, estudando em uma escola de classe trabalhadora. Os autores argumentam que, em nível secundário, a legislação está direcionando a escola para um alargamento da desigualdade educacional e produzindo um sistema de duas camadas, onde as escolas são percebidas como desejáveis ou indesejáveis. O que deve ser acentuado aqui é que algo como 90% dos pais não exerceram o seu direito de escolha em relação aos seus filhos. Pais e crianças motivados optaram pelas transferências das escolas de classe trabalhadora por classificarem-nas como menos eficientes, porém, assim fazendo, asseguraram que o seu julgamento provavelmente se tornasse

realidade para aquelas crianças que permaneciam na escola. Os autores argumentam ainda que, enquanto a Lei levou à integração de alguns estudantes provenientes de áreas com muitas privações a uma escola diferente, provavelmente, possibilitou um aumento da segregação social para aqueles que permaneceram na escola local (Adler, Petch, Tweedie, 1989, p.215). Os resultados globais levaram-nos a argumentar que o movimento para uma maior escolha dos pais possa vir a beneficiar algumas crianças, mas acarretando prejuízo para as crianças em geral.

Os dois principais estudos escoceses basearam-se em séries de estudos de caso escolhidos aleatoriamente, ao invés de terem se apoiado em uma amostra nacional verdadeira e, portanto, não são generalizáveis. Um estudo escocês sobre a escolha de escolas, com representatividade nacional, foi realizado por um outro grupo do Centro de Sociologia Educacional da Universidade de Edimburgo (Echols, McPherson, Douglas, 1990). Este estudo investigou a classe social e a educação dos pais, mediante amostragem nacional de jovens que foram promovidos à escola secundária em 1982, no primeiro ano de vigência da nova legislação. Incluiu a análise daqueles que escolheram as escolas particulares assim como daqueles que optaram por uma outra escola pública. Concluíram que o efeito de maior amplitude quanto à escolha não era individual, mas estrutural, e que se originara da possibilidade de uma escolha entre escolas locais. Em suma, deduziram que, especialmente no setor público, mais escolhas eram feitas onde as escolas em questão eram localizadas em áreas geograficamente adjacentes, sendo os pais que possuíam um nível educacional mais alto e os das classes mais abastadas os mais propensos a solicitar a transferência de seus filhos para outra escola. Por exemplo, pais possuidores de um nível mais alto de escolarização tinham quase duas

vezes mais chances de terem feito a escolha para uma escola particular do que os com um nível de escolarização inferior. Finalmente, os autores concluíram que as escolas selecionadas tendiam a ser aquelas que serviam à população da classe mais alta e as que obtinham níveis de resultados mais altos. Essas tendiam a ser as velhas escolas estabelecidas há muito tempo, que eram liceus, antes da reorganização ocorrida em 1965, e que ainda mantinham algo do velho prestígio. Os autores chamam a atenção do leitor para o fato de não terem obtido uma evidência empírica completa para demonstrar que a legislação referente à escolha dos pais aumentou a segregação social entre as escolas, porém acreditam que essa inferência seja correta<sup>7</sup>. Concordam, também, que os níveis desproporcionais de desempenho obtido pelas crianças com pais da classe trabalhadora, possibilitados pela *Comprehensive School*<sup>8</sup>, tendem a ser retardados ou mesmo revertidos como resultado de uma maior segregação social.

### **Mais escolha no setor privado**

O Esquema de Assistência Financeira às Escolas (EAFE), também introduzido pela Lei Educacional de 1980, na Inglaterra e Gales e em 1981 na Escócia<sup>9</sup>, foi mais uma política justificada para o

<sup>7</sup> Isto está de acordo com Adler, Petch e Tweedie, 1989.

<sup>8</sup> A *Comprehensive School* envolve o estudo de disciplinas acadêmicas, técnicas, culinária e artes com as quais o aluno pode compor o seu currículo a partir de sua admissão ao ensino secundário, normalmente aos 11 anos de idade (N. do T.).

<sup>9</sup> O *Scottish Assisted Places Scheme* difere do esquema para a Inglaterra e o País de Gales pelo fato de as crianças selecionadas não precisarem necessariamente serem altamente talentosas academicamente. Cf. Walford, 1988. O Esquema de Financiamento às Escolas escocesas não será discutido aqui.

aumento de escolha dos pais. O esquema foi planejado oficialmente para oferecer às crianças talentosas um maior número de oportunidades educacionais, proporcionando ajuda de custo em escolas independentes (particulares) a pais que não poderiam arcar com as despesas (Inglaterra, Department of Education and Science, 1985). Na prática, essa Lei não somente ajuda a pais e a filhos, mas também oferece um suporte ideológico e financeiro para as escolas particulares. Aproximadamente 12% dos alunos de nível secundário no setor privado recebem agora auxílio do EAFE. A cada escola particular é distribuído um número de vagas anualmente, podendo cada uma preencher essas vagas, de acordo com os seus próprios critérios de seleção. Em parte, o EAFE foi uma substituição ao velho sistema direto de bolsas de estudo do Estado para o setor privado que o governo trabalhista implantou desde 1975, como uma tentativa consciente para acentuar as ideologias de escolha e seleção.

Entre as várias avaliações do **EAFE**<sup>10</sup>, um dos estudos mais detalhados foi liderado por Geoff Whitty e Tony Edwards, ocasionando uma extensa série de publicações<sup>11</sup>. Esse estudo valeu-se de dados estatísticos nacionais no período de 1981 a 1987 e de estudos de caso baseados em entrevistas com alunos, pais e professores orientadores das escolas particulares envolvidas e de escolas públicas. Não há dúvidas quanto ao fato de que, em um esquema onde os pais devem estar cientes, desde o princípio, da possibilidade de

<sup>10</sup> Alguns dos primeiros estudos são os de Douse, 1985; Tapper, Salter, 1986. Cf. também Salter, Tapper, 1985.

<sup>11</sup> As principais publicações são as de Fitz, Edwards, Whitty, 1986; Edwards, Fitz, Whitty, 1989.

ajuda financeira, bastante determinados para inscreverem seus filhos para a vaga e serem entrevistados pela escola, existe um forte viés entre a classe social das crianças escolhidas. No relatório de pesquisa mais extenso, os autores demonstram que, enquanto aproximadamente um terço dos alunos pertencia a famílias de um só responsável<sup>12</sup>, muitas mantinham laços com o setor privado; havia uma baixa taxa de participação de famílias da classe trabalhadora e de famílias provenientes de minorias étnicas, em particular de origem afro-caribenha. Apesar de o EAFE ter sido testado para a projeção de gastos, aproximadamente um terço das crianças que recebia ajuda de custo tinha pais com um salário acima da média. Os autores sugerem que uma proporção considerável de bolsistas desse esquema provinha de famílias de classe média, portanto, já providos de um capital cultural. Foi bastante visível o fato de um número consideravelmente maior de meninos que meninas ter sido agraciado pelo esquema. E notável, também, o fato de que, desta vez, não houvesse qualquer vínculo ideológico entre o desejo de aumentar a escolha e de elevar o padrão educacional no seu todo. De fato, o EAFE pregava a crença de que algumas escolas estatais eram tão ruins que a única esperança para as crianças academicamente talentosas era transferi-las para as escolas particulares. Não havia, porém, nenhuma proposta para que a escola pública pudesse melhorar com essas transferências.

### **A escolha na metade da década de 80**

Enquanto os anos 80 decorriam, dois governos conservadores sucessivos promoveram uma série de privatizações de serviços em

<sup>12</sup> Crianças de mães (biológicas ou adotivas) solteiras, crianças sob a custódia de um dos pais devido a divórcio, desaparecimento, morte, abandono de lar (N. do T.).

empresas estatais<sup>13</sup>. Esses movimentos foram interpretados como parte de uma política geral de encolhimento do Estado, encorajando a competição sempre que possível. Os rigores do mercado eram interpretados como a via pela qual seriam atingidas uma melhor qualidade e uma maior eficiência. Inevitavelmente, os serviços de educação foram também sujeitos a várias medidas de privatização. Os serviços de limpeza, assim como outros serviços, eram contratados da faixa competitiva, e é neste momento que eles fortes começaram a se estabelecer entre escolha e padrão educacional.

Na Conferência Anual do Partido Conservador de 1986, que precedeu à eleição geral de 1987, uma política de privatização muito mais dramática foi anunciada, sob o pretexto de delegar maior poder de escolha aos pais. O ministro da Ciência e Educação anunciou a criação de um sistema-piloto de 20 escolas de tecnologia (City Technological Colleges) destinadas à formação de jovens de 18 anos de idade em áreas urbanas. Estas deveriam tornar-se escolas particulares gerenciadas por um conselho educacional, com elos sólidos com a indústria e o comércio. Os corpos administrativos dessas escolas deveriam incluir muitos representantes da indústria e comércio, mas excluiriam a participação dos representantes dos pais e dos professores. As escolas de tecnologia não cobriam qualquer taxa dos alunos, porém esperava-se que patrocinadores cobrissem os custos extras, resultantes da oferta de um currículo tecnológico de mais alta qualidade. Enfim, que contribuíssem substancialmente não só para as despesas essenciais como para as consideradas normais. Esses conselhos deveriam selecionar crianças com uma variedade de habilidades acadêmicas de uma

Outros detalhes são dados em Walford, 1990b.

área definida. Significativamente, essas escolas deveriam ser centros de excelência, servindo de exemplo para outras escolas, sob a jurisdição das autoridades educacionais locais e, portanto, deveriam elevar o nível educacional geral.

O desejo de aumentar o acesso à educação tecnológica era uma das mais importantes características do plano, mas muitos discursos políticos proferidos em público naquele tempo demonstravam que as escolas de tecnologia estavam destinadas, também, a encorajar a desigualdade na provisão de recursos educacionais, reintroduzindo a seleção, enfraquecendo o sistema de ensino secundário vigente e reduzindo os poderes das AELs. Como se torna claro pelo título do libreto promocional *Escolas de Tecnologia: uma nova escolha em escola*, isso seria justificado e legitimado pela ideologia do aumento do poder de escolha dos pais, e pela idéia de que uma maior oportunidade de escolha iria melhorar o padrão educacional de todos (Inglaterra, Department of Education and Science, 1986).

O resultado da iniciativa de formar as escolas de tecnologia não foi como planejado de antemão. Houve uma oposição acirrada ao projeto por parte das AELs, sindicatos de professores e alguns grupos de ação localmente organizados. O mais inesperado é que muitas pessoas que trabalhavam na indústria e no comércio também se opuseram à idéia e expressaram a opinião de que a educação tecnológica obteria melhores resultados se os empresários estivessem presentes em diversas escolas, ao invés de concentrarem seus esforços e recursos em um pequeno número de escolas de tecnologia. As escolas de tecnologia provaram ser muito mais dispendiosas para iniciarem suas atividades do que se pensava, e os patrocinadores arcaram somente com cerca de 20% das despesas

fundamentais e com pouco das despesas mais comuns. Na primeira escola de tecnologia, em Kingshurst, no distrito de Solihull, por exemplo, os patrocinadores proveram £2,1 milhões das despesas essenciais para o estabelecimento deste novo empreendimento privado escolar, mas o governo central arcou com mais de £ 8 milhões e arcará com a maior parte das despesas de manutenção.

Um estudo preliminar da primeira escola de tecnologia foi concluído por Walford e Miller (1991). Embora seja ainda muito cedo, em relação à fundação da nova escola, para avaliar de forma completa seus efeitos nas crianças selecionadas das escolas próximas, algumas indicações são esclarecedoras. De importância fundamental é o modo pelo qual as crianças são selecionadas para esses estabelecimentos.

Todas as escolas técnicas são solicitadas a proporcionar educação às crianças que possuam diferentes habilidades curriculares provenientes totalmente, ou em sua maioria, da área na qual a escola está situada (Education Reform Act, parágrafo 105). A escola técnica de Kingshurst seleciona crianças moradoras de uma área bem definida, com oito escolas secundárias, sob a jurisdição das AELs e, portanto, em competição direta com todas essas escolas. Os pais são solicitados a pleitear vagas em nome de seus filhos. Os inscritos fazem um teste de raciocínio não-verbal simples, o qual assegura que as crianças são selecionadas com uma extensão de habilidades amplamente representativa das que se inscreveram, sendo também entrevistadas com um de seus pais. Os pais junto à criança, então, devem declarar que tencionam mantê-la em tempo integral na escola até os 18 anos de idade. O estudo de Walford e Miller demonstrou que a escola preocupou-se em assegurar que estava selecionando crianças com uma ampla extensão

de habilidades, mas todo o procedimento de admissão denota que a seleção era baseada no grau de motivação dos pais e das crianças. As crianças e as famílias com baixo nível de interesse em educação simplesmente não se inscreveriam.

Em entrevistas, diretores e professores das escolas das AELs vizinhas declaravam que as escolas técnicas estavam seguramente selecionando os pais com maior interesse na educação dos seus filhos e as crianças que eram mais diligentes e entusiastas. Argumentavam eles que as escolas técnicas estavam selecionando crianças que, embora particularmente não fossem dotadas do ponto de vista acadêmico, teriam habilidades especiais e interesses em esporte, arte, teatro ou outras atividades. Essas crianças eram vistas como revigoradoras da atmosfera de qualquer escola, servindo de modelo para as outras crianças, e tornando o ato de ensinar recompensador para os professores. Diretores e professores em escolas vizinhas, portanto, viram que as suas respectivas escolas haviam perdido com a seleção desses alunos bem motivados por parte das escolas técnicas, isto é, que a escola técnica havia provocado apenas impactos negativos para as suas escolas.

A realidade atual está, portanto, longe do futuro otimístico apresentado em 1986, mas o significado simbólico das escolas técnicas é desproporcional para o número de alunos envolvidos. Fundamentalmente, a idéia da escola técnica tornou claro que o governo central desejava desenvolver um sistema educacional baseado na desigualdade de condições e na seleção das crianças para aquelas escolas com as melhores instalações, recursos financeiros e assistência. As escolas técnicas talvez tenham sido um começo vacilante para esta mudança, mas a idéia rapidamente conduziu a mudanças mais radicais.

### **A escolha e a lei da reforma educacional de 1988**

A Lei da Reforma Educacional de 1988 para a Inglaterra e para o País de Gales introduziu um vasto número de idéias visando a acelerar os processos de mercado dentro da educação<sup>14</sup>. Com a introdução do sistema de escolas financiadas por bolsas e das idéias relacionadas à administração local das escolas e matrícula aberta, o maior impulso da Lei objetivava aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a fazer uma escolha entre escolas. O suporte financeiro a escolas individuais está agora ampla e diretamente relacionado ao número de alunos, possuindo seus próprios orçamentos. As escolas julgadas como sendo melhores ganham patrocínio extra, à medida que atraem mais alunos, enquanto que as escolas com menor prestígio perdem ajuda financeira, à medida que seus números declinam. As AELs perderam muito do seu poder para proporcionar ajuda extra em áreas carentes ou oferecer, temporariamente, crédito para assegurar que as necessidades futuras sejam cobertas. Em um momento de queda do número de matrículas na escola, isso significa que a escolha de escolas que serão fechadas é deixada, em grande parte, nas mãos dos pais de agora. As necessidades dos futuros pais ou da sociedade em geral estão sendo esquecidas.

A Lei foi, também, claramente elaborada para reduzir os poderes das AELs de outras formas. As AELs continuam retendo atualmente uma pequena proporção dos seus financiamentos educacionais para serviços que são distribuídos, de forma mais expressiva, se

<sup>14</sup> Mais detalhes em Walford, 1990e 1991c. Um bom guia sobre a Lei de Reforma foi escrito por Leonard, 1988.

centralizados, do que em nível de escola. Portanto, as AELs oferecem ajuda para os alunos com especiais dificuldades de aprendizagem, pagam aos inspetores locais, consultores de currículo, planejadores e administradores; desenvolvem inovações curriculares, financiam trabalhos de grupos multiculturais e anti-sexistas; administram centros de estudo de campo, centros de comunicação e um grande número de outras atividades. Uma das razões mais importantes do porquê de as escolas desejarem tornar-se mantidas por financiamentos é que elas passam a receber, de forma direta, parte dos recursos anteriormente repassados pelas AELs. Elas tornam-se, então, capazes de comprar um desses serviços de qualquer fornecedor. A AEL, então, perde o poder de encorajar formas de desenvolvimento curricular julgadas muito relevantes para as crianças da região. Se a escola mantida por bolsa tornar-se muito requisitada, isso também significa que ela pode começar a selecionar as crianças que deseja aceitar. A habilidade dos pais e crianças para a escolha de uma escola resulta rapidamente na possibilidade de as escolas poderem escolher seus alunos.

Uma pesquisa estava sendo realizada para avaliar os vários elementos da Lei da Reforma Educacional de 1988 e os resultados iniciais estão começando a ser publicados<sup>15</sup>. Encorajadas por grandes financiamentos do governo central, o número de escolas que buscam o *status* de serem mantidas por financiamento está aumentando. Um estudo elaborado por Halpin, Fitz e Power (1991)

<sup>15</sup>Ver, especialmente, Fitz e Halpin (1991) para um relato sobre o papel dos delegados do DES (Department of Education and Science) no processo de elaboração da política educacional. Cf. Deem e Davies (1991) para um relato interessante sobre uma escola que optou por sair do controle das AELs para continuar sendo uma *Comprehensive School*.

concluiu que muitas escolas financiadas por bolsas já haviam sido incluídas em esquemas planejados por várias autoridades locais para fechamento ou reorganização, para tratar do problema do declínio do número de matrículas. Eles demonstraram que, em maio de 1991, mais da metade das escolas secundárias e aproximadamente um quarto dos liceus que estavam sendo identificados por suas EARs, para fechamento ou reorganização, conseguiram alcançar o *status* de serem financiados por bolsas. Em muitos casos, esse fato resultou na necessidade de uma reelaboração total dos esquemas de reorganização das EARs e num considerável desperdício do financiamento público, pois as escolas em questão ainda continuariam a funcionar com um baixo número de alunos. Aproximadamente dois terços dos professores representantes das AELs relataram que os esquemas de reorganização, elaborados pelas suas respectivas AELs, tinham sido abandonados ou temporariamente engavetados, após as escolas terem optado por saírem de sua jurisdição. As autoridades educacionais locais argumentaram que as decisões individualistas de algumas escolas para deixar as AELs estavam inviabilizando a implementação de completos esquemas locais, repercutindo negativamente tanto financeira como educacionalmente nas outras escolas da área.

### **Sobre as razões da escolha e sobre quem faz a escolha**

O aumento do poder de escolher a escola que seguiu a Lei Educacional para a Inglaterra e para o País de Gales de 1980, em particular a Lei Educacional de 1981 (Escócia), encorajou pesquisas sobre os critérios que os pais usavam para fazer suas escolhas. Anteriormente a essas mudanças, a maior parte das pesquisas

sobre escolha na Grã-Bretanha concentrava-se no setor privado<sup>16</sup>. Um dos resultados mais importantes no setor particular é o vasto número de fatores vistos como importantes no momento da escolha. Porém, o estudo efetuado por Fox (1985), sobre os pais de crianças em escolas da Conferência de Diretores<sup>17</sup>, concluiu que os relatos mais freqüentes estavam relacionados à percepção de que essas escolas poderiam produzir melhores resultados acadêmicos e desenvolveriam o caráter pela disciplina (Fox, 1985). Resultados altamente similares foram obtidos por Janet Hunter (1991) que realizou uma avaliação por meio de entrevistas com pais de crianças de 18 escolas secundárias na cidade de Londres. Ela enumerou as quatro razões mais importantes que motivaram a escolha como as seguintes: boa disciplina, bons resultados em provas, admissão de alunos de apenas um dos sexos e proximidade de casa. A terceira razão enumerada é de alguma forma peculiar à cidade de Londres onde existe uma grande proporção de escolas que admitem apenas meninos ou apenas meninas, e uma grande parte da população é formada por minorias étnicas. A proximidade entre escola e residência foi sempre reconhecida como sendo de primordial importância para os pais com crianças em escolas particulares, mesmo que estas sejam internatos.

Grande parte das pesquisas sobre escolha entrevistou os pais após o evento estar consumado. Em contraste, Anne West e Andreas Varlaam (1991) entrevistaram os pais antes que tomassem sua

<sup>16</sup> Ver o capítulo 4 de Johnson (1990) e o capítulo 3 de Walford (1990b). Um estudo recente sobre a escolha no setor privado foi elaborado por West (1992a).

<sup>17</sup> Escola particular ligada ao Sindicato dos Professores (N. do T.).

decisão final. A amostra era pequena e feita a partir de seis escolas primárias na cidade de Londres, mas os resultados são muito importantes para a discussão de escolha e padrão. Sob essas condições, chegou-se a uma lista bastante similar de razões para as escolhas, porém com algumas adições importantes. West e Varlaam concluíram que três quartos dos pais possuíam uma lista de escolas particulares onde não gostariam de matricular seus filhos, principalmente por seu mau conceito. Eles também concluíram que um fator positivo mencionado freqüentemente (quando não induzido) era que a própria criança gostaria de freqüentar uma escola em particular. Portanto, no momento em que a escolha é feita, os pais parecem dar grande valor à opinião de seus filhos e suas filhas com dez anos de idade. Após o evento, os pais podem ponderar sua decisão, de acordo com critérios que eles crêem que o pesquisador quer ouvir, mas antes do evento eles estão prontos a admitir que a felicidade de seus filhos em freqüentar uma dada escola seja um fator extremamente importante.

West e Varlaam também perguntaram aos pais, em sua amostra, por que eles pensavam que seus filhos gostariam de freqüentar certa escola. A razão mais importante era simplesmente que as crianças gostariam de ir para a mesma escola que seus amigos ou parentes. Outras razões apresentadas eram as boas instalações desportivas, a localização conveniente ou porque era uma escola só para meninos ou para meninas. Ninguém mencionou razões acadêmicas.

A pesquisa escocesa de Adler, Fetch e Tweedie (1989) também entrevistou os pais depois do evento. Estes também concluíram que a presença de irmãos, a localização da escola e o desejo de a criança acompanhar colegas eram as três respostas abertas mais

importantes para relatar o motivo da escolha de uma escola secundária. Isso ainda deixa em aberto as razões por que a primeira escolha tinha sido feita, mas o que deve ser notado é que o critério acadêmico não consta como proeminente. Com relação às respostas dos pais para os itens estruturados, em todas as quatro áreas de estudo, dos 32 itens elaborados, as duas respostas mais importantes foram "nosso filho prefere aquela escola" e "nós achamos que nosso filho será mais feliz lá", o que está de acordo com os resultados obtidos por Edwards, Fitz e Whitty (1989, p.191). Eles estudaram as escolas que fazem parte do EAFE onde encontraram a diferença mais surpreendente entre pais de crianças talentosas, matriculadas em escolas públicas secundárias e daquelas matriculadas em escolas particulares. Eles compararam os pais de acordo com o grau com que consideravam o desejo de seus filhos de acompanhar seus amigos. De acordo com dois estudos, em pequena escala que investigaram a escolha dos pais em áreas socialmente diferentes, apresentados por West (1992b), os pais de crianças talentosas de classe média tendem a considerar menos as opiniões de seus filhos.

Enquanto as crianças parecem ter uma certa importância no processo de tomada de decisão nos dias de hoje, até pouco tempo, elas eram raramente interpeladas para que se conhecessem suas próprias razões para escolherem uma determinada escola. Um estudo em pequena escala, que foi parte da pesquisa efetuada pela escola de tecnologia de Kingshurst, mencionado antes, procurou investigar exatamente isso (Walford, 1991d). A maioria das crianças na escola preencheu os questionários e uma amostra representativa foi entrevistada. Concluiu-se que aproximadamente metade daquelas entrevistadas acreditava terem sido elas a tomar a decisão final para se inscreverem na escola técnica e não seus pais.

Outros 40% declararam que a decisão tinha sido tomada em conjunto com seus pais. Significativamente, em uma pergunta específica colocada para verificar se o fato de se tratar de uma escola de tecnologia tinha sido importante, menos da metade concordou. Nesse caso, a razão mais comum era que eles acreditavam que a escola técnica era capaz de oferecer-lhes uma boa educação, entendida freqüentemente em termos de melhores e mais novas instalações e de um melhor ambiente físico. Como essas crianças eram selecionadas, sem uma chance de seus colegas da escola primária terem sido juntamente, deveu-se dar menor importância a esse fator. Nessas circunstâncias, as crianças que escolheram essa escola pareceram levar em consideração o fator educacional, mas em um grau menor.

Para possibilitar a comparação, entrevistas foram feitas com 61 alunos calouros em três escolas sob jurisdição das AELs vizinhas, sob a área delimitada à escola técnica de Kingshurst<sup>18</sup>. Cinquenta e cinco por cento dessas crianças declararam que a escolha da escola foi feita por elas mesmas, enquanto outros 30% disseram ter sido uma decisão tomada com seus pais. As razões apresentadas como motivo de escolha variavam de forma diversa entre as três escolas. Em todas as três, porém, o fato de amigos e parentes estarem freqüentando a escola ou de que começariam a fazê-lo era uma consideração importante. A resposta mais comum era que o aluno simplesmente acreditava que a escola em questão era

<sup>18</sup> As entrevistas com crianças de escolas sob a jurisdição das AELs foram feitas por Sharon Gewirtz, Henry Miller e pelo autor como parte de um projeto de pesquisa sobre As Escolas Técnicas, chefiada por Tony Edwards e Geoff Whitty, financiado pela ESRC (bolsa de pesquisa nº C00232462).

boa ou porque gostava dela. Comentários negativos sobre outras escolas eram comuns.

O que é de grande importância aqui é a alta proporção de crianças de uma área em que a maioria, procedente da classe trabalhadora, tinha declarado que a escolha em relação à escola secundária que frequentaria foi feita por elas e não por seus pais. Embora se deva reconhecer que os pais possam usar técnicas sutis para influenciar a escolha de seus filhos, esta não foi a impressão obtida nas entrevistas. A maioria das crianças que afirmara ter sido sua a escolha fora inflexível quanto à decisão de ter sido delas, e às vezes até contra a vontade dos pais.

Esse grau de delegação de responsabilidade também foi encontrado em um estudo de pequena escala com crianças de duas escolas primárias urbanas no nordeste da Inglaterra, realizado por Thomas e Dennison (1991). Entre as 72 crianças estudadas, 60% declararam que elas mesmas tomaram a decisão relacionada à escola secundária que frequentariam e outros 30% disseram que decidiram juntamente com os pais. Entrevistas com uma amostragem de pais confirmaram que muitos deles consideraram de primordial importância a opinião de seus filhos e que sua principal preocupação era com a felicidade deles. Novamente, as decisões tomadas foram baseadas em uma mistura de elementos, e a amizade foi um dos principais fatores para as crianças. Dentre as crianças que escolheram uma escola secundária que não a mais próxima, padrões existentes de amizade foram o fator único mais importante para uma viagem mais longa.

Os resultados de outro estudo com crianças ligeiramente mais velhas em uma escola da periferia de Londres indicou uma proporção

menor, porém, ainda, significativa, de crianças fazendo a escolha da escola por si mesmas (West, Varlaam, Scott, 1991). Dezoito por cento das crianças providas de 12 escolas médias<sup>19</sup> declararam ter optado pela escola secundária que frequentariam, enquanto outros 66% disseram ter decidido juntamente com seus pais ou responsáveis. Essas proporções, de alguma forma diferentes, poderiam estar relacionadas à composição social da amostragem do subúrbio londrino<sup>20</sup>. Este estudo também discute as diferenças étnicas e, embora os números envolvidos sejam pequenos, as diferenças são significativas. Comparadas com as crianças européias brancas, uma proporção maior, formada de crianças afro-caribenhas, declarou que elas mesmas fizeram a opção, enquanto que uma proporção bem menor, constituída de crianças asiáticas, afirmou ter decidido sozinhas.

## Conclusão

Uma das principais justificativas, usadas para delegar um maior poder decisório aos pais, é a expectativa de que as escolas com bom conceito progredirão, enquanto que as outras fecharão. Porém, obviamente, isso somente ocorrerá no momento em que o número de crianças matriculadas decrescer. Uma vez fechadas as escolas com decréscimo de alunos, as restantes estarão lotadas. Com a superlotação das escolas, os pais irão compreender, rapidamente, que seu poder de escolha estará severamente reduzido, cabendo

<sup>19</sup> A escola média britânica equivale às 5ª e 6ª séries brasileiras (N. do T.).

<sup>20</sup> Deve-se ter em mente que a classe média inglesa prefere residir na periferia (N. do T.).

às escolas decidir quais crianças serão aceitas e não mais os pais e crianças irão fazê-lo. As escolas, individualmente, e seus conselhos administrativos passarão a exercer o controle; Na escola técnica de Kingshurst, por exemplo, inscreveram-se 1.000 crianças para as 180 vagas oferecidas para setembro de 1991. Muitos outros pais tiveram negadas as escolhas feitas, e a escola foi capaz de selecionar apenas as crianças que julgou serem mais adequadas.

A idéia de que um maior poder decisório conduz para níveis educacionais mais elevados baseia-se na suposição de que a escolha da escola a ser freqüentada será feita pelos pais e que estes estarão bem informados. São supostamente as más escolas que fecham, e as boas que se expandem. Porém, foi demonstrado que os pais escolhem de acordo com um número de critérios bem diversificados e que os fatores acadêmicos parecem constar em um nível bastante baixo da lista de prioridades. Há pouca evidência para equiparar popularidade e qualidade quanto à escolha dos pais<sup>21</sup>. Novas evidências demonstraram que a vontade da criança é de primordial importância para muitos pais e que um grande número deles parece delegar a escolha da escola a ser freqüentada inteiramente para a criança. Essa preocupação com relação ao desejo da criança pode denotar o desejo dos pais que seu filho seja mais feliz na escola secundária (o que não é insignificante!), mas existe menos evidência de que as escolhas efetuadas por crianças de dez anos sejam escolhas apropriadamente informadas e primordialmente relacio-

<sup>21</sup> O principal estudo elaborado por D. Smith e S. Tomlinson (1989) argumentou ter ficado claro que os pais que faziam parte da amostragem não conseguiam identificar as escolas que estavam obtendo bons resultados quanto ao progresso de seus alunos.

nadas à eficácia acadêmica das escolas. Mais fundamental e altamente improvável é que a soma de muitas dessas escolhas seja automaticamente relacionada a padrões educacionais mais elevados para todos.

Parece provável, todavia, que a escolha conduza a uma melhoria na qualidade da escolarização para *algumas* crianças, pois alguns pais e crianças estarão mais interessados e melhor informados sobre a eficácia das várias escolas do que outros. Alguns pais podem pagar o transporte de seus filhos para a escola, e outros, mais provavelmente, imporão suas decisões sobre a escolarização de seus filhos. Na prática, a ideologia da escolha tem pouco a ver com o desejo de elevar os padrões educacionais, mas esconde e mistifica a vontade de o governo construir uma hierarquia de escolas com condições desiguais, onde as crianças seriam inseridas para que se pudesse equipá-las da melhor forma e desempenhassem papéis predeterminados pela sociedade. A medida que as escolhas vão sendo efetivadas e alunos selecionados, as escolas tornar-se-ão mais diferenciadas.

Algumas vão poder contar com o apoio financeiro dos pais para a construção de novos prédios e equipamentos ou para pagar professores e auxiliares extras, enquanto outras escolas não terão a mesma sorte.

Finalmente, esse *continuum* de escolas oferecerá diferentes experiências educacionais e sociais para os alunos, e várias crianças serão colocadas naquelas escolas pelo processo de seleção mútua. As decisões finais estarão nas mãos das escolas e de seus conselhos administrativos. O controle da educação estará nas mãos de uma série de pequenos grupos, em sua maioria não eleitos. A evidência

que já possuímos sobre a escolha sugere que esse processo de seleção mútua está provavelmente relacionado com a classe social, principalmente com a etnia, sendo discriminatório principalmente em relação às crianças provenientes da classe operária e de origem afro-caribenha. E provável, então, que em tal relacionamento venha a existir uma maior discriminação social entre os diferentes grupos sociais e étnicos, menos compreensão mútua, e a ordem social preexistente de riqueza e privilégios possivelmente será confirmada. Em resumo, na Grã-Bretanha, o principal objetivo dos recentes movimentos para proporcionar o direito à escolha não é para construir um sistema educacional mais justo e democrático, mas para colocar um ponto final no igualitarismo, reerguer um sistema educacional diferenciado e ajudar no estreitamento do processo de reprodução social. A ideologia da escolha age para mascarar parcialmente esse processo e, enquanto permite a alguns indivíduos se beneficiarem, a maioria tem muito o que perder.

### Referências bibliográficas

1988 EDUCATION Reform Act, Parágrafo 105.

ADLER, Michael, PETCH, Alison, TWEEDIE, Jack. *Parental choice and educational policy*. Edimburgo: Edimburgh University Press, 1989.

ADLER, Michael, RAAB, Charles D. Exit, choice and loyalty: the impact of parental choice on admission to secondary schools in Edimburgh and Dundee. *Journal of Education Policy*, v.3, n.2, p.155-179, 1988.

DEEM, Rosemary, DAVIES, Michael. Opting out of Local Authority Control: using the Reform Act to defend the comprehensive ideal: a case study in educational policy implementation. *International Studies in Sociology of Education*, n.1, p.153-172, 1991.

DOUSE, Mike. The background of Assisted Places Scheme students. *Educational Studies*, v.II, n.3, p.211-217, 1985.

ECHOLS, Frank, MCPHERSON, Andrew, WILLIAMS, Douglas. Parental choice in Scotland. *Journal of Educational Policy*, v.5, n.3, p.207-222, 1990.

EDWARDS, Tony, FITZ, John, WHITTY, Geoff. *The State and private education: an evaluation of the Assisted Places Scheme*. London: Falmer, 1989.

FITZ, John, EDWARDS, Tony, WHITTY, Geoff. Beneficiaries, benefits and costs: an Investigation of the Assisted Places Scheme. *Research Papers in Education*, v.1, n.3, p.169-193, 1986.

FITZ, John, HALPIN, Andy. From a sketchy policy to a workable scheme': the DES and grant-maintained schools. *International Studies in Sociology of Education*, n.1, p.129-151, 1991.

FOX, Irene. *Private schools and public issues*. London: Macmillan, 1985.

GEWIRTZ, Sharon, MILLER, Gewirtz, WALFORD, Geoffrey. Parents, individualist and collectivist strategies at the City

- Technology College, Kingshurst. *International Studies in Sociology of Education*, n.1, p.171-189, 1991.
- HALPIN, Davis, FITZ, John, POWER, Sally. Local Education Authorities and the grant-maintained schools policy. *Educational Management and Administration*, v.19, n.4,1991.
- HALSEY, A.H. Schools. In: HALSEY, A.H. (Org.). *British social trends since 1990*. London: Macmillan, 1988.
- HUNTER, Janet B. Which school? A study of parents'choice of secondary school. *Educational Research*, v.33, n.1, p.31-41, 1991.
- INGLATERRA. Department of Education and Science. *Assisted Places at Independent Schools*. London: DES, 1985.
- INGLATERRA. Department of Education and Science. *City Technology Colleges: a new choice of school*. London: DES, 1986.
- JOHNSON, Daphne. *Parental choice in education*. London: Unwin Hyman, 1990.
- LEONARD, Martin. *The 1988 Education Act*. Oxford: Blackwell, 1988.
- MACBETH, Alastair. *Involving parents*. London: Heineman, 1989.
- MACBETH, A., STRACHAN, S., MACAULAY, C. *Parental choice of school*. Glasgow: University of Glasgow, 1986.
- PETCH, Alison. Parental choice at entry to primary school. *Research Papers in Education*, v.1, n.1, 1986a.
- \_\_\_\_\_. Parents' reasons for choosing secondary schools. In: STILLMAN, Andy (Org.). *The balancing Act of 1980: parents, politics and education*. Windsor: NFER-Nelson, 1986b.
- SALTER, Brian, TAPPER, Ted. *Power and policy in education: the case of independent schooling*. London: Falmer, 1985.
- SMITH, D., TOMLINSON, S. *The school effect: a study of multi-racial comprehensives*. London: Policy Studies Institute, 1989.
- STILLMAN, Andy (Org.). *The balancing Act of 1980: parents, politics and education*. Windsor: NFER-Nelson, 1986.
- STILLMAN, Andy, MAYCHELL, Karen. *Choosing schools, parents, LEAs and the 1980 Education Act*. Windsor: NFER-Nelson, 1986.
- TAPPER, Ted, SALTER, Brian. The Assisted Places Scheme: a policy evaluation. *Education Policy*, v.1, n.4, p.315-330,1986.
- THOMÁS, Alan, DENNISON, Bill. Parental or pupil choice: who really decides in urban schools? *Educational Management and Administration*, v.19, n.4, p.243-249, 1991.
- WALFORD, Geoffrey. The Scottish Assisted Places Scheme: a Comparative study of the origins, nature and practice of APS in Scotland, England and Wales. *Journal of Education Policy*, v.3, n.2, p.137-153, 1988.

\_\_\_\_\_. Developing choice in British education. *Compare*, v.20, n.1, p.67-81, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Privatization and privilege in education*. London: Routledge, 1990b.

\_\_\_\_\_. The 1988 Education Reform Act for England and Wales: paths to privatization. *Educational Policy*, v.4, n.2, p. 127-144, 1990c.

\_\_\_\_\_. City Technology Colleges: a private magnetism? In: WALFORD, Geoffrey (Org.). *Private schooling: tradition, change and diversity*. London: Paul Chapman, 1991a.

\_\_\_\_\_. Private schooling into the 1990s. In: WALFORD, Geoffrey (Org.). *Private schooling: tradition, change and diversity*. London: Paul Chapman, 1991b.

\_\_\_\_\_. Educational reform in Great Britain. In: COOKSON, Peter W., SADOVNIK, Alan R., SENMEL, Susan F. (Orgs.). *Handbook of international educational reform*. New York: Greenwood, 1991c.

\_\_\_\_\_. Choice of school at the first City Technology College. *Educational Studies*, v.17, n.1, p.65-75, 1991d.

WALFORD, Geoffrey, MILLER, Henry. *City Technology College*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

WEST, Anne. *Choosing schools: why do parents opt for private school or schools in other LEAs?* London: London School of Economics and Political Science, Centre for Educational Research, 1992a.

WEST, Anne. *Choosing schools: are different factors important for different parents?* Trabalho apresentado na British Educational Management and Administration Society Research Conference, 1992b.

WEST, Anne, VARLAAM, Andreas. Choosing a secondary school: parents of Junior school Children. *Educational Research*, v.33, n.1, p.22-30, 1991.

WEST, Anne, VARLAAM, Andreas, SCOTT, Georgia. Choice of high school: pupils' perceptions. *Educational Research*, v.33, n.3, p.207-215, 1991.

## PROMOVENDO O SUCESSO EDUCATIVO EM PORTUGAL\*

Eurico Lemos Pires\*\*

### Antecedentes

A educação escolar em Portugal, na sua preocupação pela generalização da instrução a camadas sociais cada vez mais alargadas e, simultaneamente, como objecto de intervenção directa do Estado, remonta já ao tempo do Marquês de Pombal, quando procurou subtrair a esfera da educação à tutela dos jesuítas e encarou, pela primeira vez, a escolarização como "res publica". Com o advento do liberalismo, em 1820, e o seu agitado e acidentado estabelecimento e consolidação, quer em regime monárquico, quer em regime republicano, este a partir de 1910, foi procurada ainda mais a libertação da tutela e influência da Igreja católica, caminhando progressivamente para uma laicização da escola pública, mesmo em tempos de aliança social entre o Estado e a Igreja ao tempo do Estado Novo, de 1926 e 1974. Não foi processo difícil, pois postura cultural foi socialmente aceite com facilidade, sendo hoje um valor social adquirido. A influência da Igreja é hoje, de facto, marginal e, no geral, as escolas públicas não só são tidas como referência legal mas ainda como gozando de um prestígio social e educacional sem competição significativa.

\* Mantivemos as peculiaridades lingüísticas de Portugal. (N. do E.) \*\* Do

Instituto Politécnico do Porto.

Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994

Já no final do século passado, com as ideias do progressismo industrial, a escola começou a ser vista como elemento importante para o progresso do país e não só encarada sobretudo como local de preparação das elites dirigentes. Mas aqui, e com o correr dos tempos, um duplo movimento foi tomando corpo: por um lado, a extrema preocupação pela qualidade distinguida da preparação destas elites, a substituírem-se progressivamente à antiga aristocracia ou mesmo à burguesia agrária e comercial, que se ia sobrepondo aquela, tendo em vista uma nova ordem económica e até política; por outro lado, mas encarada em separado, uma preocupação crescente pela instrução básica das classes populares, por via do estabelecimento de um rede cada vez mais-alargada de escolas primárias e de uma formação diferenciada e específica dos seus mestres e professores.

A formação dos quadros dirigentes, para além da universidade, até à República foi unicamente representada pela Universidade de Coimbra, foi sobretudo pelo liceu, forma escolar de ensino secundário de inspiração francesa e napoleónica. Este modelo ainda hoje está presente, mesmo a designação tendo acabado, mas porque faz parte das representações colectivas (professores, famílias e outros grupos sociais), tem ainda uma força importante, a re-flectir-se na organização curricular, nas pedagogias praticadas, na formação de professores, ainda que formalmente a confirmação liceal ainda só seja parte do actual ensino secundário, de duração mais curta, antecedendo do ensino superior e muito próximo que está deste nas suas concepções académicas.

Na reconstrução social do pós-guerra de 1939-45, a intervenção da OCDE, realizada em Paris, e de que Portugal foi logo membro, foi determinante na expansão das aplicações da teoria do capital

humano, segundo a qual a educação seria factor importante no desenvolvimento econômico e social. Portugal não ficou imune a este impulso daquela agência e, a partir do Plano Regional do Mediterrâneo, para a educação, de 1959-64, curiosamente da iniciativa do ministro português na altura e aplicado a Portugal, Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia, foram tomadas iniciativas várias com a preocupação de uma reorganização do sistema educativo português com vista à valorização do seu impacto nos processos desenvolvimentistas também então iniciados.

Uma atenção especial foi dada no nível da educação primária, já de frequência obrigatória, com vista ao seu alargamento de quatro para seis anos, mediante a criação do ciclo complementar de dois anos, então designados por 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes. Logo de seguida, porém, foi efectuada a unificação dos ciclos iniciais, de dois anos cada, do ensino liceal e do ensino técnico, este sendo um ramo lateral do ensino secundário, com grande difusão, mas de feição classista, no sentido de mais popular e sem o prestígio do liceu e dos acessos que este permitia à universidade. Este processo de unificação, formalizado pelo designado *ciclo preparatório do ensino secundário*, acabou por destruir a hipótese de alargamento do ensino primário, e respectiva universalização, podendo considerar-se que, com este processo se retomou, e se fixou até hoje, o paradigma do ensino liceal, com toda a sua carga intencionada de relatividade e academismo.

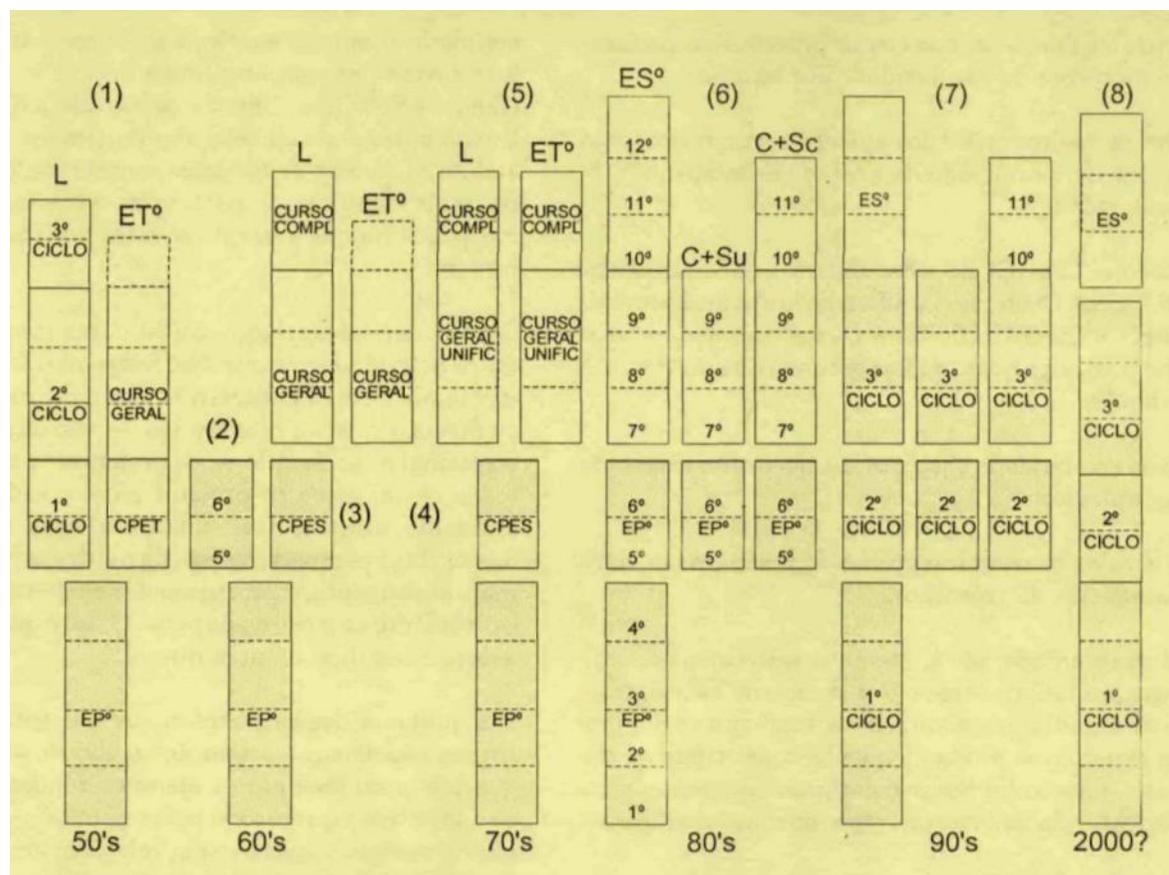
Este processo histórico é importante pois nele estará a explicação das condições organizacionais do sistema de ensino público que determinaram o insucesso estrutural por razões de alargamento da escolaridade obrigatória pela via preferencial, e depois única, do referido "ciclo preparatório", passando a designar-se por básico o

conjunto destes dois níveis de ensino, sem que isso, porém, vez alguma se tivesse instituído em entidade escolar com unidade interna.

O facto deste ciclo ser preparatório do ensino secundário, aliado à circunstância de se ter processado nova unificação do mesmo ensino secundário em relação ao ciclo seguinte, representando mais três anos de escolaridade, passando a designar-se como ciclo unificado do ensino secundário, e posteriormente este ciclo ter passado a ser igualmente na escolaridade obrigatória e, identicamente, a fazer parte do ensino básico, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, imprimiu a este ensino básico, assim agregado por estes três fragmentos, a marca do paradigma liceal, já caracterizado.

É a partir deste processo histórico, a que se aliam as condições do meio social e familiar dos alunos, que se tenta compreender uma situação agravada de insucesso escolar e mesmo educativo, abarcando a globalidade do ensino básico. Os passos principais dados neste sentido, também indicados na sequência dos organi-gramas representados na Figura 1, foram os seguintes:

- (1) consolidação do referente liceal nas reformas de 1947 e 1948, com separação clara entre o ensino primário comum de quatro anos e o ensino secundário comportando dois ramos: o liceal e o técnico;
- (2) prolongamento da escolaridade obrigatória pela adição de um ciclo complementar do ensino primário, passando este a estender-se por seis classes;
- (3) criação do ciclo preparatório do ensino secundário (CPES), equivalente, para efeitos de escolaridade obrigatória, ao ciclo complementar do ensino primário;



! 1 Escolaridade Obrigatória

Figura 1 - Evolução dos organigramas escolares  
(Pires, E. L 1993: Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica)

(4) extinção do ciclo complementar do ensino primário e consolidação do CPES, como termo da escolaridade obrigatória;

(5) unificação dos primeiros ciclos dos ensinos secundários, pelo estabelecimento do ciclo unificado do ensino secundário (7º, 8º e 9º anos de escolaridade);

(6) criação das escolas C+S (CPES + Secundário), em duas modalidades: C+Su (CPES + Ciclo geral unificado do ensino secundário) e C+Sc (CPES + Ciclo Unificado + Ciclos Complementares do ensino secundário), a par das escolas secundárias do 7º ao 12º anos de escolaridade;

(7) alargamento de escolaridade obrigatória a nove anos exercitada no organigrama anterior;

(8) criação das escolas básicas integradas com separação clara das escolas secundárias de três anos.

O termo final aí representado, isto é, a tentativa em curso no sentido de uma integração real dos três ciclos do ensino básico, fragmentos que são de organigramas anteriores, tem vindo a ser procurado por uma experiência ainda incipiente, consistindo na implantação do modelo das *escolas básicas integradas*, aparentemente com virtualidades potenciadoras na promoção do sucesso educativo.

### **Promoção do sucesso educativo**

O estudo das políticas de promoção deste sucesso fica mais claro se abordado mediante três aspectos que parecem definidores desta

realidade complexa, e retirados de uma estrutura analítica muito bem tratada numa perspectiva brasileira a que tivemos acesso (Gomes e Sobrinho, 1992): a *qualidade*, a *eficiência* e a *equidade*. É bom entender que esta abordagem é sobretudo aplicável no âmbito da escolaridade básica, e neste contexto nos restringimos, por mais significativo, pertinente e relevante. Convém reflectir um pouco no que respeita a estes parâmetros e aferir da sua justeza.

Os sistemas educativos realizam uma produção, como qualquer outra actividade organizada. Extremando posições, a até numa dicotomia formal, poderíamos dizer que os sistemas educativos, ou fazem a relação progressiva — com incidências na estrutura posicional na sociedade —, ou promovem o sucesso educativo para todos — tal como se procura para a saúde, a alimentação, o ambiente, e outras necessidades básicas. As opções resultantes destas duas perspectivas são de natureza política, no seu sentido mais abrangente, e procuram dar resposta ao que então foi tido conveniente ao governo *da polis*. Como é que este governo se estabelece e legitima é outra questão.

Em qualquer dos casos, para que a respectiva orientação colha frutos, não deixar a produção escolar de se apresentar com a requerida *qualidade* para o efeito pretendido. No quadro exposto, se o objectivo expresso vai pela segunda opção, isto é, pela promoção do sucesso educativo em relação com a educação básica, ou fundamental, então a substância e a forma dessa qualidade terão de estar em consonância com tal objectivo. De outro modo seria introduzida uma perversidade no sistema, em que os resultados iriam no sentido inverso do pretendido. O que, infelizmente, parece ter vindo a acontecer em muitas situações, sobretudo quando se

tenta inflectir o processo educacional da selecção de alguns para a promoção de muitos, ou mesmo de todos se isto for possível.

Assim, as medidas educativas que visam a qualidade da educação terão que ter em atenção que tipo de qualidade se requer, e com que fins se devem desenvolver.

Quando tratamos de aplicar estes propósitos de qualidade a uma educação de massas, e tendo em conta ainda a prevenção dos efeitos perversos, ou de sistema como outras eufemisticamente preferem expressar, os sistemas educativos, como organizações que são, envolvendo recursos avultados de vária natureza, então ter-se-á de procurar uma correspondente *eficiência*, sem a qual tais efeitos perversos serão de esperar. Os sistemas educativos tradicionais, se atentam bem em relação à qualidade que lhe importa, têm sido muitas vezes incapazes de atingir os padrões de eficiência requeridos quando se universalizam a uma população discente cada vez mais vasta. Esta disfuncionalidade, se o podemos entender sob este prisma, tem custos sociais assinaláveis, com repercussões sérias nos próprios processos de desenvolvimento, que parece a todos interessarem e assim costumam ser proclamados.

Ainda no quadro dicotómico apontado, a opção pela universalidade do sucesso educativo, e da sua promoção, traduz não só uma ideia de desenvolvimento, assenta numa perspectiva global e até integrada, mas também numa procura de justiça social, que parece ser atributo imanente a esta concepção de desenvolvimento. Isto é, trata-se de ser procurada uma qualidade educativa, com os padrões de eficiência que a possibilitem, dentro de um campo universal, mas ainda que estes objectivos se produzam em condi-

ções de *equidade*. Para além do mais, porque de outro modo seriam comprometidos os outros dois objectivos.

### **Qualidade da escolaridade básica**

Podemos considerar este parâmetro sob três componentes principais: condições materiais, professores e pedagogia.

Em relação às *condições materiais* também aqui podemos entender três aspectos: a rede física de estabelecimentos, a qualidade funcional das escolas e o equipamento de incidência pedagógica. No que respeita à rede, e por razões decorrentes da explosão escolar iniciada nos anos 70, por um lado, e da alteração profunda da estrutura demográfica, por outro, houve que fazer face às necessidades de novas escolas e mais escolas, com um planeamento a curto prazo, já que outra maneira não havia de resposta. A emergência das necessidades e a urgência das respostas obrigou a um certo improviso halguns casos, enquanto de forma mais segura se vinha a alargar a rede e a colmatar as deficiências provocadas por aqueles improvisos. Existindo hoje uma rede escolar de malha muito mais fina, multiplicada por trinta vezes nos últimos trinta anos, a poder ser qualitativamente melhorada, não será por limitações existentes nesta área que não seja possível a qualidade procurada. No que toca aos equipamentos a situação é análoga, existindo condições de excelente equipamento, embora outros casos existam com carências notórias, embora com raridade a mereçam de imediato notícia pública na imprensa regional ou nacional. Em ambos os casos, o mais significativo será ainda uma certa disparidade de condições, mais consequentes da instabilidade demográfica do que de erros iniciais de planeamento e realização, ainda que estes existam.

A segunda componente, os *professores*, já é mais delicada. Aqui se situarão os maiores estrangulamentos à qualidade. A situação, porém, não é homogênea, podendo considerar-se uma certa divisão maniqueísta dentro da classe dos professores: a um lado, um corpo de grande profissionalismo e competência; por outro, uma massa significativa de professores pouco empenhada no progresso da qualidade educacional, com fortes resistências às mudanças e sobremaneira ocupados na procura do conforto das suas situações de emprego. Contudo, tem havido nestas duas últimas décadas um grande investimento neste domínio, nomeadamente mediante as seguintes medidas: (i) o desenvolvimento de *programas de formação inicial de professores* seja do nível primário (estes já com longa tradição) ou de nível secundário, segundo um modelo integrado em três componentes — as ciências da educação, a prática pedagógica e a área específica de futura docência — , programas estes que há já uns anos são todos de nível superior; ainda que seja difícil estimar os efeitos destas formações, pois existe uma resistência corporativa muito grande à avaliação do desempenho dos professores, parece que este tipo de formação tem vindo a conferir um maior grau de profissionalismo no exercício docente e, conseqüentemente, uma maior qualidade da respectiva actividade; (ii) com início no presente ano lectivo foi lançado um vasto programa de longa duração de *formação contínua de professores* destinado aos professores titulares, visando o seu aperfeiçoamento académico e profissional, com recurso à colaboração de professores do ensino superior e de especialistas de educação.

No tocante à *pedagogia* vários programas têm sido desenvolvidos, aparentemente sem reflexos notórios na melhoria da qualidade do ensino. Dentro deles merecem ser salientados:

(1) *a pedagogia por objectivos* — gozando ainda de grande popularidade entre os professores, talvez porque lhes permita desenvolver a sua actividade com alguma ordem e até eficácia, não parece ter produzido resultados de qualidade, pois a sua filosofia de tipo "taylorista", procurando uma homogeneidade artificial de um universo heterogêneo de alunos, acaba por produzir efeitos catastróficos, cujos indicadores do insucesso escolar parecem indicar;

(2) uma segunda vertente pedagógica consistiu no abandono do designado "livro único", isto é, da obrigatoriedade do uso de um único manual escolar, por ano, disciplina, matéria, aprovado centralmente por um júri nacional designado pelo Ministério, passando a ser autorizados todos os manuais que autores e editores entendam colocar no mercado, sendo a escolha da responsabilidade de cada escola; ainda que o grafismo dos livros tenha notoriamente vindo a melhorar em termos de atracção visual e densidade icónica, e porventura até na real qualidade de apresentação dos respectivos conteúdos, não há a percepção de que esta evolução tenha vindo a contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educativa do sistema escolar;

(3) uma medida que motivou muitos reformadores educacionais de décadas atrás, e não só em Portugal, consistiu em estabelecer a *heterogeneidade da composição das turmas*, em termos de classe, de sexo, de raça, de nível de progressão dos alunos, etc; não havendo estudos substantivos suficientes para aquilatar de medida, que se apoia mais em pressupostos políticos que pedagógicos, não é possível adiantar inferência a tal respeito, embora tal medida, no mínimo, não pareça ter incomodado significativamente quem quer que seja, professores, pais, alunos incluídos;

(4) finalmente importa referir um muito recente *Programa de Incentivos à Qualidade do Ensino*, em 1993, fundamentalmente assente em três vectores: o apoio financeiro a iniciativas das escolas na procura daquela qualidade, idêntico apoio ao intercâmbio destas experiências e, ainda, o mesmo apoio à divulgação das experiências cujos resultados sejam disso julgados merecedores. Este sistema de incentivos está organizado no seguinte conjunto de medidas:

— organização de encontros e seminários locais e sobregionais para troca de experiências e aprofundamento de questões pedagógicas e didácticas;

— Concurso Nacional de Projectos de Inovação Educacional centrados nas escolas "Inovar Educando, Educar Inovando";

— bolsas de curta duração para professores ou educadores ou para equipas docentes no país e na Europa;

— realização de Feiras Subregionais de apresentação de materiais pedagógicos e de materiais educativos;

— desenvolvimento de Projectos Educativos e Pedagógicos das Escolas em áreas prioritárias;

— Concurso Nacional de Projectos "A Escola É Para Todos";

— Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo: a) edição de brochuras e cadernos de (in)formação; b) apoio à edição de publicações pedagógicas; c) apoio à edição de materiais didácticos e projectos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas;

— apoio a actividades realizadas por Associações Profissionais de Professores;

— Fundo de apoio à Comunidade (FACE): i) apoio a publicações; ii) apoio a missões ou estadias em Portugal de investigadores e consultores residentes no estrangeiro; iii) apoio a estadias ou missões de curta duração de investidores portugueses no estrangeiro; iv) apoio a Sociedades Científicas e Culturais que desenvolvem a sua actividade na área da educação; v) apoio a actividades de investigação educacional e à valorização de experiências de inovação.

Um certo negativismo generalizado na apreciação das medidas proponentes da qualidade em educação, salvo no que respeita, de momento, à formação inicial de professores e à incipiência da última medida referida, talvez possa significar duas coisas: por um lado, a preocupação recente, mas sempre permanente também, pela implementação de novos e supostamente melhores medidas propiciadoras de uma melhoria qualitativa da educação, talvez no reconhecimento da incapacidade das medidas anteriormente em vigor se terem revelado, presuntivamente por si sós, incapazes de promoverem tal objectivo; por outro lado, uma certa convicção, sem fundamento científico demonstrado, de que a qualidade, a ser possível realizar-se de forma extensa e desejavelmente universal, assentará mais no nível de profissionalismo e na qualidade do desempenho pessoal de cada professor e nas sinergias que se desenvolvam a partir daqui, do que propriamente na bondade extrínseca de outras medidas do foro dos exemplos apontados.

### **Eficiência da escolaridade básica**

Por eficiência vamos aqui entender uma característica organizativa e processual, aplicada ao sistema educativo, segundo a qual

se permite não só que os resultados procurados sejam alcançados (eficácia) como sobretudo o sejam com a maior economia possível: (i) economia da organização e dos processos organizativos; (ii) economia dos processos educativos; (iii) economia dos recursos humanos, materiais, pedagógicos e organizacionais; (iv) economia dos espaços e dos tempos; (v) economia dos recursos financeiros.

Um dos primeiros objectivos retóricos dos sistemas educativos nacionais tem sido a elevação do nível educativo da sua população, sob o pressuposto que a um nível de educação (escolar neste caso) mais elevado, venha a produzir efeitos benéficos no desenvolvimento social (económico, cultural e político) e no desenvolvimento pessoal de cada um (renda, enriquecimento cultural e participação política).

Um dos outros objectivos, nem sempre assumido, é proporcionar uma selecção e uma hierarquização social com base suposta no mérito proporcionado pelo respectivo sucesso escolar; estes dois objectivos são de certo modo conflituais e, desejavelmente, teriam de ser colocados numa relação dialéctica, ainda que de demorada e difícil síntese. Por isso algumas medidas poderão proporcionar uma certa eficiência em relação a um dos objectivos e menos eficiência em relação ao outro; porém parece procurar-se, quer na retórica, quer na aplicação, uma certa compatibilização das diferentes eficiências.

Quando o sistema educativo português, sobretudo no seu segmento secundário liceal, que de alguma forma configurava e configura ainda hoje, o paradigma de referência, estava desenhado para operar a selecção escolar e, com isto, a correspondente selecção social, pode dizer-se que o fazia com eficiência. O problema foi

quando se começou a desenvolver a expansão do sistema escolar, a partir dos anos 70, com uma procura da educação sustentada pelas políticas educativas, então emergentes, com vista a uma democratização da educação. Como o paradigma liceal não se alterou, em vez de se ter desenvolvido uma escolaridade de massas antes ocorreu uma massificação da escola selectiva. O resultado foi uma massificação da selectividade.

Com o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória, os resultados passaram a ser cada vez mais catastróficos. Só então o governo pareceu aperceber-se que alguma modificação profunda teria de ser feita para obviar esta ineficiência do sistema educativo no nível de escolaridade básica e obrigatória. Isto foi procurado mediante várias medidas, de que destacaremos algumas pela sua importância, quer em termos de concepção, quer em termos dos respectivos resultados: (i) o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), em funcionamento de 1987 a 1991; (ii) o Programa Educação Para Todos (PEPT), em funcionamento desde 1991; (iii) novas formas de administração e gestão dos estabelecimentos escolares; (iv) a introdução de um Novo Sistema de Avaliação para o ensino básico, no ano lectivo findo de 1992-93; (v) a criação, em regime experimental, das Escolas Básicas Integradas, a partir de 1990.

#### *O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo*

A situação no ensino primário, primeiro nível de escolarização formal, que com o tempo se veio a fixar em quatro anos de duração e de obrigatoriedade de atendimento, à medida que se foi expandindo, isto é, que se foi tornando cada vez mais universal no abraçar

de toda a população infantil escolarizável, foi igualmente revelando efeitos de não eficiência, comprovado essencialmente nas elevadas taxas de reprovação, de repetência e recentemente, mesmo de abandono escolar para que seja aquela de obrigatoriedade legal.

Já nos anos 1952-56 fora lançada uma Campanha de Educação Popular, com vista a superar tais efeitos, entendidos então, como hoje, de natureza perversa face aos fins elevados que eram propostos para esta escolaridade: propiciar a toda a sociedade uma educação básica mínima que permitisse a cada um vir a tornar-se um adulto civicamente responsável, elemento produtivo da organização social a que pertence, e ainda com os saberes fundamentais que armassem cada um no seu próprio percurso pessoal. Esta campanha, de quatro anos, foi repetida por igual período, mas os resultados não foram muito claramente comprovadores do seu êxito.

Recentemente, e por decisão do Conselho de Ministros, foi retomada a ideia, por motivos semelhantes, mas seguindo uma filosofia bastante diferente. Poder-se-ia mesmo afirmar que, pela vez primeira, se tentou fazer um enquadramento teórico e doutrinário, a guiar toda a acção. Neste sentido foram definidos, neste Programa, dez linhas de intervenção conjugada e pretendidamente convergentes para *a promoção do sucesso educativo no ensino primário* (1º ciclo do ensino básico no novo organigrama de 1986), aparecendo ainda, também pela primeira vez em textos oficiais, a aplicação do conceito de "promoção do sucesso", em vez do conceito corrente, e tido como negativista, da "luta contra o insucesso".

As dez linhas de intervenção, operadas como componentes do Programa, a cargo de diferentes ministérios, e daí designar-se o Programa como interministerial, mas coordenado a nível

nacional e local, por comissões da mesma natureza presidida por representantes do Ministério da Educação, foram os seguintes: a) cuidados de alimentação; b) cuidados de saúde; c) educação pré-escolar; d) educação especial; e) apoio a famílias; f) ocupação de tempos livres; g) rede escolar e transportes; h) materiais escolares; i) apoio pedagógico-didáctico; j) iniciação profissional ou pré-profissionalizante.

Este Programa iniciou-se em 1990 e terminou em 1992, tendo tido, assim, uma duração de três anos. Da análise que então foi feita (Pires, 1992) puderam ser retiradas várias conclusões, umas de natureza organizativa, e até conjuntural, e outras de natureza estrutural, em relação à problemática em causa. Pôde então ser delineado um quadro de referência, para uso posterior, assente em *cinco pilares* estruturais: (i) o *desenho de um novo modelo organizacional de escola*, entendida esta como instituição de responsabilidade social, procurando o estabelecimento de uma matriz conceptual a permitir o desenvolvimento de uma nova cultura organizacional; (ii) o *estabelecimento de sistemas, formas e processos, não remediais, mas antes estruturais, de apoio pedagógico* às escolas, professores e demais técnicos da educação, com base numa rede elástica de certa autonomia e flexibilidade de desempenho; (iii) o *desenvolvimento de mecanismos de interacção escola/saúde*, de modo a promover as condições de um melhor bem-estar físico, entendido aqui como condição estruturante de sucesso educativo; (iv) a mesma ideia aplicada agora às condições que assegurem o *bem-estar emocional e afectivo*, passando, sobretudo, pelo apoio às famílias em cuja ambiência os alunos se situam; (v) finalmente, o *envolvimento autárquico/ municipal* na educação básica, com definição genérica das respectivas esferas de competência e de participação.

Os resultados, como seria de esperar, não produziram mudanças reversíveis no panorama existente, mas valeu o Programa, sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal. Neste aspecto ainda, foram detectados *três estrangulamentos*: (i) a *excessiva mobilidade geográfica e temporal dos professores* e a conseqüente dificuldade da sua fixação às escolas ou ao menos ao respectivo território educativo de pertença desta; (ii) o *disfuncionamento da escola a tempo inteiro*, a sua desresponsabilização pelo dever de custódia, sobretudo no que respeita à escolaridade obrigatória, à educação de infância, aos tempos livres, à educação especial; (iii) a indefinição de um quadro estruturado que contemple a existência formal de *novos agentes para novos papéis* que a complexidade interna da organização das escolas passa cada vez mais a exigir.

Embora tenha findado este Programa, ele acabou por ser continuado por um outro entretanto chegado à ribalta, O Programa Educação Para Todos, a seguir abordado.

#### *O Programa Educação Para Todos*

Como esta temática é objecto de comunicação individualizada, remete-se para aí a sua leitura.

#### *Administração e Gestão dos Estabelecimentos Escolares*

Tradicionalmente, todo o ensino tem vindo a ser dirigido a partir do Ministério da Educação, com pouco espaço de iniciativa, mesmo

de natureza pedagógica, concedido às escolas. Dada porém a expansão do sistema escolar, este tornou-se num aparelho difícil de gerir em tais termos. Mesmo dada a dimensão do país, a relatividade entre os departamentos centrais e os sistemas das escolas mantém-se. Uma descentralização ou uma desconcentração das capacidades e das competências de decisão tornou-se inevitável. Para isso, optando-se pela segunda fórmula, duas medidas foram tomadas.

Num primeiro tempo, criaram-se *regiões escolares* com direcções delegadas em vários domínios. Em funcionamento há já alguns anos tem vindo a revelar-se frutuosa esta concepção. A maior proximidade às escolas tornou mais eficiente o funcionamento do sistema.

Uma segunda medida, agora em fase de implantação experimental, consistiu em alterar a *forma de governo das escolas*. Até agora, o modelo era caracterizado por uma dualidade de formas: por um lado as escolas do ensino primário de quatro anos (agora designado como primeiro ciclo do ensino básico de nove anos), de regime de monodocência, era dirigido por uma hierarquia directiva, a partir do Ministério, em que se colocavam os directores escolares distritais (o distrito é uma divisão político-administrativa dependente do governo e não uma autarquia local), os delegados escolares em cada município (mas não dependentes da autoridade municipal) e os directores das escolas, estes mais não sendo do que meros executores das directrizes centrais; por outro lado as escolas preparatórias do ensino secundário e as escolas secundárias, de regime de pluridocência, eram (e são-o ainda) dirigidas por conselhos directivos eleitos pelos professores das respectivas

escolas, com alguma capacidade gestonária de âmbito predominantemente logístico.

O modelo agora em fase de implantação baseia-se na existência de um conselho de escola, constituído paritariamente por professores, eleitos pelo respectivo corpo docente, e por elementos externos, uns eleitos e outros por designação ou candidatura, onde têm assento representantes dos alunos (quando for caso disso), dos pais, da autarquia local e dos vários interesses locais de natureza económica, cultural e social. Este conselho elege q director da escola e aprova o projecto educativo da escola, como competências mais importantes. Existindo, em cada escola, um conselho pedagógico (que já vinha igualmente existindo) eleito pelos professores com base nos diferentes grupos disciplinares, este assume competências no domínio técnico-pedagógico. Recebido com relutância por muitos professores, ainda que estes se encontrem divididos a tal respeito, os resultados até agora verificados pareçam ser promissores, mau grado a incipiência do modelo.

#### *Novo Modelo de Avaliação no Ensino Básico*

Com o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória, os resultados passaram a ser cada vez mais catastróficos. Só então foi apercebida que alguma modificação profunda teria de ser feita para obviar esta ineficiência do sistema educativo no nível de escolaridade básica e obrigatória. Isto foi procurado no ano lectivo findo de 1992-93, com a introdução de um novo sistema de avaliação, visando responsabilizar mais as escolas e os professores no sentido de serem procurados todos os recursos, meios e métodos

que pudessem obstar ao exagero de reprovações que se têm vindo a verificar numa preocupação expressa de "criar condições de promoção do sucesso escolar a todos os alunos" (Despacho Normativo nº 98-A/92 de 19 de julho). Neste sentido foi desenvolvido um processo mais complexo de avaliação dos alunos, repartido em quatro tipos de avaliação, articulados e harmonizados entre si: avaliação formativa, avaliação sumativa, avaliação aferida e avaliação especializada.

Como finalidades específicas deste novo modelo de avaliação foram expressas:

- a) determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;
- b) orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação;
- c) auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio sucesso educativo;
- d) melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários.

Os primeiros sinais não são animadores, sobretudo por uma grande reacção por parte dos professores, inadaptados que estão a uma tão grande alteração na sua lógica comportamental e o receio

manifesto de perda de autoridade perante os alunos. Por outro lado, parece que o ministério teria desencadeado tal reforma de forma abrupta, sem uma preparação cuidada junto dos professores, provavelmente com o receio de um conflito desgastante com estes que, com o tempo, iriam progressivamente limando os aspectos mais salientes, e também mais trabalhosos, até reduzir esta reforma ao seu estado inicial, o que tem acontecido aliás com outras inovações pretendidas.

### *As Escolas Básicas Integradas*

Como consequência do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, consubstanciada num correspondente alargamento da escolaridade básica igualmente para nove anos, foi esta organizada em três ciclos de estudos. Estes novos/antigos ciclos de estudos, agora designados como primeiro, segundo e terceiro, foram meras alterações das designações anteriores que os mesmos ciclos tinham, por se encontrarem localizados em organizações anteriores distintas, tal como a Figura 1 procura mostrar.

Como verdadeiramente se não tinham feitas adaptações de fundo à nova situação estabelecida, cedo se começou a deparar com um quadro algo insólito. Por um lado a existência de um organigrama legal, de acordo com o prescrito na Lei de Bases de 1986, a referida, e que se apresenta ainda com muito de virtual; por outro lado um sistema em funcionamento, o sistema real, estruturado na inércia das configurações anteriores, sucessivamente acumuladas, e com uma tendência muito marcada para a conservação dos respectivos territórios educacionais, como se de reservas congénitas se tratassem. A tudo isto, a uma situação de esquizofrenia sisté-

mica, não sabiam os poderes públicos responder, tanto mais que as adaptações curriculares produzidas não ajudaram a clarificar a situação.

Deste modo, de forma discreta e flexível, foram iniciadas experiências no sentido de dar corpo a uma "integração" dos três ciclos de escolaridade já existentes na nova configuração do ensino básico, uma vez que eles, em regra se localizavam em estabelecimentos escolares distintos, sobretudo em relação ao agora denominado primeiro ciclo, e anteriormente ensino primário, que sempre fez parte de uma rede distinta de escolas.

O processo foi ainda estimulado pela surgência de um fenómeno demográfico muito acelerado e potenciado em três dimensões: um abaixamento brusco, e depois estabilizado, dos índices de natalidade; um processo de urbanização crescente e concomitante rarefação do povoamento rural; a manutenção das tendências migratórias, tanto para o exterior do país, como dentro deste, neste caso decorrente do processo de concentração urbana e lito-rância referido.

Estas condições levaram a ser procurado o desenvolvimento a experiência das *escolas básicas integradas*, sobretudo nas áreas geográficas mais sujeitas aos resultados destas dinâmicas demográficas. Tendo havido muitos receios iniciais, de natureza diversa, mas sobretudo assente nas reservas que um processo inovatório deste género iria provocar, até porque ele iria quebrar uma forma de organização escolar mais que secular, tendo vindo, todavia, a revelar-se como um modelo promissor para muitas situações, ressalvando-se porém a conveniência da sua aplicabilidade a situações de grande concentração urbana.

Têm vindo a ser feitos estudos de acompanhamento e avaliação desta experiência. Um destes, por nós conduzido (Pires, 1993), conduziu já a uma formulação que, nos traços aqui mais significativos, se poderia focalizar em três questões, (i) a natureza do ensino básico, entendido este como um todo integrado; (ii) o processo de integração possível e recomendado; (iii) a configuração alargada que estas escolas básicas integradas poderiam representar, no sentido da sua inserção social como centros locais de educação básica.

No que respeita ao primeiro aspecto, foram definidos pelo autor dois tipos de critérios: critérios de caracterização e critérios de organização. Em relação aos primeiros, a distinguir ainda entre o conjunto de características intrínsecas ao ensino básico, a saber: *utilidade, terminalidade, universalidade, sucesso, unidade e autonomia* (deste nível de ensino); por outro, os critérios que se referem à percepção externa daquelas características, isto é, a *visibilidade, inteligibilidade e confiança*. Em relação à organização da escola básica, e por razões de natureza metodológica, foram considerados quatro aspectos: um primeiro, relativo às características fundamentais da organização e desenvolvimento curricular, a saber, *essencialidade, sequencialidade, diversidade e multidimensionalidade*; um segundo, relativo aos conceitos operativos de organização escolar, a saber, *complexidade, organicidade, flexibilidade e leveza organizacional*; um terceiro, ligado aos processos de acção humana intervenientes na organização escolar, a saber, *serviço público, profissionalidade, participação e autonomia* (das decisões); finalmente, o que se refere ao resultado final do funcionamento da organização escolar, enquanto instituição social, isto é, a *acreditação social*.

No que se refere ao processo de integração, foi este equacionado, em termos dos resultados da experiência em curso, segundo um faseamento em cinco etapas:

#### i) *Integração nuclear*

Esta integração é tida como determinante para o sucesso da instalação e desenvolvimento de uma escola básica integrada. Não se trata apenas de integrar os três ciclos do ensino básico num todo orgânico, o que pela primeira vez está a acontecer, como ainda ordenar desde logo a respectiva organização escolar e pedagógica, de modo a não comprometer ou dificultar as fases de integração subsequentes. O núcleo essencial da escola básica integrada será sempre o ensino básico de três ciclos, a constituir o paradigma de referência educacional e que, por tal motivo, deve conter todo o "código genético" institucional a estabelecer a configuração final do modelo. Daí, um certo cuidado no tratamento dos aspectos organizacionais nucleares deste modelo.

#### (ii) *Integração curricular*

O processo de configuração do ensino básico de três ciclos decorrentes, respectivamente da monodocência e da pluridocência, coloca o problema de realizar a integração curricular. Em todos os ciclos existe pluridisciplinaridade, mas enquanto a sua integração é realizada no primeiro ciclo pela via da monodocência, isto é, pelo professor, que, como adulto e profissional de ensino, estará capaz de o fazer, o mesmo não se verifica nos ciclos seguintes, com forte tradição do ensino secundário de onde provêm, onde a integração jamais é feita pelos docentes mas apenas pelos alunos, que assim têm de revelar capacidades intelectuais fora do

vulgar. As experiências com a área-escola, de resultados até agora muito variados, pretende ser um substituto de alguma outra configuração integradora que terá ainda de ser desenvolvida.

#### *(iii) Integração territorial*

Esta consiste em procurar agregar os diferentes estabelecimentos escolares existentes num dado território educativo, onde se realizam segmentos distintos do novo ensino básico de nove anos, de modo a criar uma mini-rede territorial, esta consubstanciando a escola básica integrada, que assim passa a ter uma configuração espacial assente em vários estabelecimentos físicos mas constituindo uma única unidade escolar.

#### *(iv) Integração multidimensional*

E a partir desta fase de integração que se reúnem as primeiras condições (as segundas sê-lo-ão na fase final) para o estabelecimento da escola básica integrada como centro local de educação básica. Aqui se reúnem orgânica e formalmente, todas as modalidades da educação escolar e não escolar que potenciam a acção da escola básica integrada na sua missão de promover a elevação do nível educativo de toda a população do respectivo território educativo, tendo como paradigma de referência a escolaridade básica de nove anos.

#### *(v) Integração multiprofissional*

Trata-se da integração mais complexa, pois para além da agregação numa única comunidade escolar, de professores e educadores de distintas formações e vínculos profissionais, é originada uma

certa complexificação, a introduzir, e a requerer novos papéis e novos profissionais da educação, não necessariamente docentes, a implicar todo um novo sistema de relações humanas e de articulação dos diversos papéis gerados.

Finalmente, a concepção fulcral da escola básica integrada, como *centro local de educação básica*, que representa de facto a proposta substantiva para a promoção do sucesso educativo de toda a população do território em relação ao qual este centro teria então todas as responsabilidades educativas a este nível, estará mais perceptível a partir da leitura da Figura 2.

### **Equidade**

A equidade em educação, que em Portugal toma a feição de igualdade de oportunidades em educação, tem constituído a preocupação maior, em relação aos aspectos atrás tratados, porventura pelo seu cariz político e a importância que esta dimensão social tem tido nas últimas décadas. Em trabalhos anteriores tenho caracterizado a igualdade de oportunidades em três níveis: a igualdade de oportunidades de acesso à educação, a igualdade de oportunidades de sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos. Estas categorias podem ser vistas não só do ponto de vista metodológico mas também sequencial e mesmo temporal. Neste sentido, os maiores desenvolvimentos têm sido promovidos em relação à primeira categoria; em relação à segunda tem sido objecto sobretudo do estudo e da tomada de consciência, sendo ainda muito experimental, ou mesmo experiencial, a dinâmica das medidas operacionais visando a sua resolução; finalmente, em relação à terceira ela

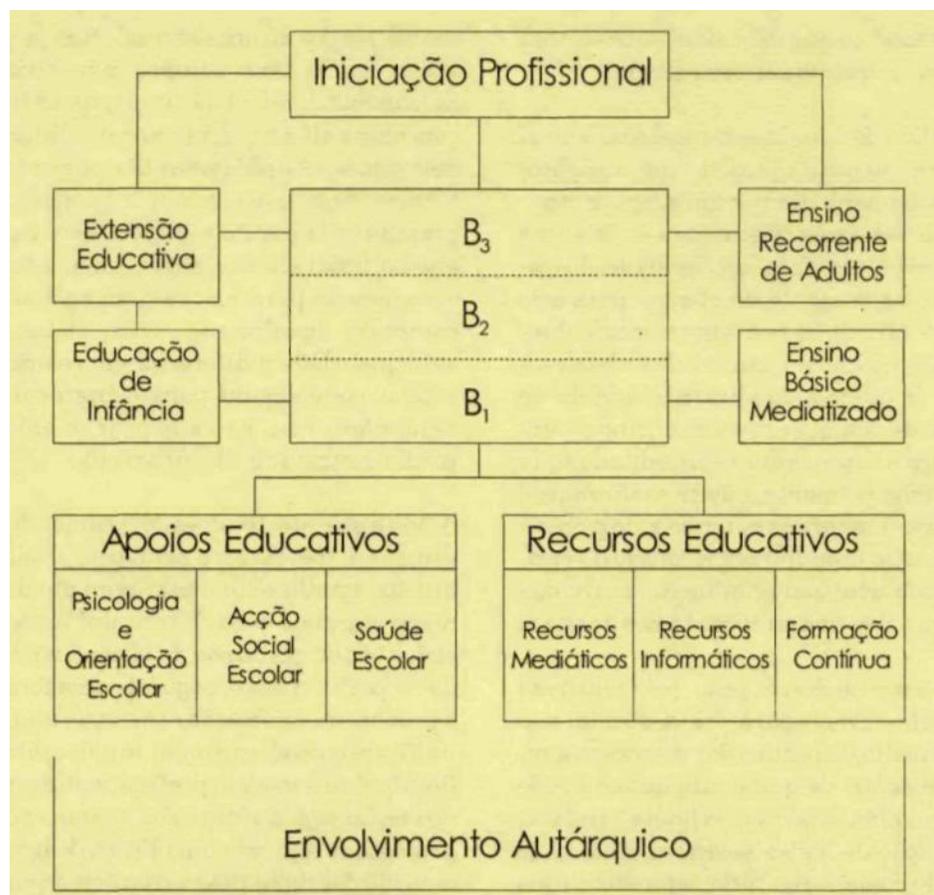


Figura 2 - Escola básica integrada/Centro local de educação básica  
(Pires, E. L. 1993: Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica)

relewa muito mais da ordem social do que da ordem educacional e, por isso, não tem tido ainda o tratamento requerido.

A primeira e mais clássica medida de equidade no acesso à educação tem sido o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, medida esta igualmente acompanhada por um amplo e organizado sistema de apoios sociais escolares, destinado a às crianças com maiores carências socioeconômicas. Esta escolaridade obrigatória passou, em Portugal, sucessivamente de quatro para seis anos (1968) e de seis para nove (1986). Este alargamento, sobretudo o segundo, enfatizou a associação da escolaridade básica à escolaridade obrigatória jamais tendo sido encarada a ideia de tornar obrigatória a frequência de qualquer nível de ensino secundário, tendo embora o primeiro alargamento representado uma solução de compromisso pois, efectivamente, não se realizou pelo alargamento do ensino primário (embora esta tenha sido a opção inicial) mas pela criação de um *ciclo* (comum) *preparatório do ensino secundário* e que, deste modo, realizou igualmente outra das medidas, a seguir tratada: a progressiva unificação dos ensinios.

Ainda que seja hoje discutível o acerto desta opção, pela natureza do ensino secundário que aquele ciclo preparatório assumiu, não deixou de produzir um alargamento espectacular do acesso a níveis crescentes da educação escolar, de que o aumento da rede escolar é indicador significativo. Efeitos perversos houve também, e foram já referidos, de aplicação da lógica selectiva do modelo liceal ao alargamento da escolaridade obrigatória, a produzir uma notória e aflitiva inequidade do sucesso escolar.

Uma segunda medida, já referida, consistiu na eliminação dos sistemas diferenciados de escolaridade, pelo movimento de

unificação dos ensinios secundários, já que o ensino primário desde o seu início teve sempre um cariz igualitário. O primeiro movimento, também já citado, consistiu numa reorganização que, concomitantemente, procurou a unificação dos ciclos iniciais dos dois ramos secundários então existentes: o ensino liceal e o ensino técnico. Aquele contendo três ciclos, dos quais o primeiro era preparatório para o segundo, este representando a essência do ensino liceal e o seu paradigma, e um terceiro exclusivamente vocacionado para o acesso ao ensino superior; o ensino técnico contendo igualmente três ciclos, com idêntica vocação, salvaguardada a diferença em relação ao seu terceiro ciclo, que estava vocacionado para o ingresso num tipo de ensino pós-secundário mas não superior, e então designado como ensino médio, entretanto desaparecido.

A unificação destes dois ramos do ensino secundário processou-se em três fases: a primeira, a acima referida, e que consubstanciou igualmente o alargamento da escolaridade obrigatória; numa segunda fase, foram unificados os respectivos segundos ciclos (e que gostamos de classificar como ciclos representativos do respectivo ramo), segundo uma fórmula que passou a designar o produto da unificação como *ciclo unificado do ensino secundário*, unificação esta, contudo que fez prevalecer de novo, o modelo liceal sobre o modelo profissionalizante; finalmente, a *unificação dos ciclos vestibulares dos ensinios pós-secundários*, que se tem processado segundo uma lógica de integração no mesmo estabelecimento das diferentes variantes, sejam destinadas predominantemente para o prosseguimento de estudos, sejam predominantemente vocacionadas para o ingresso na vida activa, ressaltando porém, e garantindo a ambas as variantes as condições de candidatura ao ensino superior.

Do ponto de vista da equidade, estas fórmulas organizativas têm vindo a produzir efeitos, de que a mais notável tem sido a explosão da frequência no ensino superior, obrigando este a abrir novos estabelecimentos, e novos cursos, seja no ensino superior universitário, seja no ensino superior politécnico, de iniciativa pública estatal ou de iniciativa privada e cooperativa.

### Conclusão

A promoção do sucesso educativo no segmento obrigatório da escolaridade, que hoje é definida por um ensino básico de nove anos, organizado em três ciclos, está ainda hoje muito longe de ter sido conseguida. A agravar esta situação tem-se vindo, nos últimos anos, a desenvolver uma outra situação, a do abandono escolar, isto é, o abandono dos alunos em processo do percurso da escolaridade básica, mesmo entre aqueles sucedidos até aí.

Poder-se-ia dizer que há como que um aparente fenómeno de rejeição da instituição escolar, quer por parte das famílias, em relação às fases iniciais da escolaridade, seja mesmo pelos alunos adolescentes, ao que parece, com a anuência familiar. As dimensões destes fenómenos, o insucesso e o abandono, são de grandeza significativa. Reportado a 1991, verificava-se que, de 100 alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade, apenas 47 chegam ao nono ano no tempo previsto e 23 nunca terminaram a escolaridade básica.

Tendo, várias teorias explicativas destes fenómenos sido incapazes de clarificar toda a sua dimensão, temos ainda muitos aspectos lacunares que aquelas teorias não conseguem cobrir. Temos,

assim, de procurar novas formulações que nos ajudem a compreender o que se passa e a induzir as medidas de política, organização, pedagogia e outras que iniciem a possibilidade de superar esta catástrofe. E várias têm sido as medidas a serem introduzidas e até aplicadas em larga escala, como alguns dos exemplos aqui referidos.

Porém, e para além de outras hipóteses a serem consideradas com seriedade, temos vindo a tentar equacionar a situação segundo as seguintes considerações:

(1) a escola como instituição social atravessa uma profunda crise, não só de organização interna em vários dos seus componentes, mas sobretudo de natureza existencial e de significado próprio na organização social que ela integra;

(2) o questionamento levantado a este respeito leva a considerar prioritariamente a *utilidade* social e pessoal da escola, tal como ela é, e como poderia ser para as diversas alternativas que têm vindo a ser formuladas, e ainda a sua visibilidade e reconhecimento;

(3) para isto ter-se-á de reconsiderar, à luz de novos critérios ditados pelas também novas condições sociais da modernidade, e dos efeitos por estas produzidos, o que respeita a uma "nova" qualidade, quer do serviço educacional prestado, quer do produto daí resultante, à eficiência com que tanto serviços como resultados podem ser conseguidos, numa perspectiva de equidade e justiça social, ao menos no tocante ao ensino básico/fundamental, a todos destinado, porque ao interesse de cada um importa e ao desenvolvimento social parece ser contributo significativo.

As condições, em Portugal, são preocupantes, ainda que se disponham hoje em dia de três condições essenciais para que algum optimismo possa ser recuperado: (i) uma tomada ampla de consciência da importância da promoção do sucesso educativo; (ii) uma já significativa experiência inovatória, nos últimos 25 anos, mau grado ela ser mais fundada num certo empiricismo intuitivo que uma reflexão racionalizada, a produzir avanços, recuos e alguns desastres, todos eles fontes de grande ensinamento; (iii) em concomitância, e durante o mesmo período, num progressivo desenvolvimento da pesquisa educacional e respectiva formulação teórica assente naquela mesma experiência e na realidade portuguesa que ela comporta.

E ainda que a urgência de muitas soluções indiciadas possa fazer recorrer de novo ao voluntarismo das acções (Conselho Nacional de Educação, 1994), pensamos ainda que uma reflexão mais aprofundada terá que ser continuada, para que se não frustrem mais as expectativas sociais que a situação presente tem vindo a gerar.

### Referências bibliográficas

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário 1989-1992*. Lisboa, 1994.

GOMES, CA., SOBRINHO, J.A. (Orgs.). *Qualidade, eficiência na educação básica*. Brasília: IPEA, 1992.

PIRES, E.L. A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, v.1, n.1, 1988.

\_\_\_\_\_. *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo: do programa e sua análise à proposta de institucionalização*. Porto: Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, 1992.

\_\_\_\_\_. *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

## ESPAÇO ABERTO: Manifestações rápidas

### **BULGÁRIA: as recentes mudanças do país e da educação**

Nicholay Popov\*  
Rumjana Taulowa\*\*  
Tradução: Luís Guerreiro

#### **Um olhar através dos séculos**

Na sua história de mais de 1.300 anos, a Bulgária experimentou a existência de três Estados.

O primeiro Estado búlgaro (681-1018) conquistou grandes territórios para Bizâncio na península dos Balcãs, consolidou-se na Europa e constituiu um centro de criação (855) e difusão do alfabeto eslavo. Nessa época (864), o cristianismo foi aceito como religião oficial. Criaram-se numerosas escolas. O século X ficou conhecido na história como o "século de ouro da literatura búlgara". De 1018 a 1186, a Bulgária esteve sob o domínio de Bizâncio.

O segundo Estado búlgaro (1186-1393) fortaleceu ainda mais a tradição cristã. E, no final do século XIX, são de realçar os primeiros indícios do Renascimento na arte e cultura búlgaras. Tão próspero desenvolvimento foi, entretanto, interrompido com a invasão dos turcos. Sobreveio, a seguir, um período difícil que se estenderia de 1393 a 1878.

\* **Presidente da Agência de Serviços Pedagógicos (Bulgária).**

\*\* **Perita do Centro Nacional de Pesquisas para a Educação e Ciência (Bulgária).**

Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994

, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O terceiro Estado (1878 aos nossos dias) abrange três fases de desenvolvimento.

A primeira (março de 1878 a setembro de 1944), dominada pela monarquia, foi marcada pelo livre desenvolvimento econômico e por uma forte política pró-germânica, voltada para a guerra.

A segunda fase (setembro de 1944 a novembro de 1989) caracterizou-se pela gestão republicano-comunista, pela total imposição do Partido Comunista e pela orientação pró-soviética em numerosas esferas da vida da Bulgária. Era evidente o atraso em relação aos países desenvolvidos do oeste europeu.

A terceira (novembro de 1989 até hoje) distingue-se por uma série de mudanças fundamentais. Analisaremos sobretudo as modificações ocorridas na formação.

#### **Mudanças políticas, econômicas e sociais, de 1989 até hoje**

O início destas mudanças deu-se a 10 de novembro de 1989, quando o líder do Partido Comunista e do Estado, Todor Shvirkov (há 30 anos ocupando a posição), foi destituído do poder pelos membros do próprio partido e substituído por Peter Mladenov. Formou-se, a seguir, um bloco de oposição. E, em janeiro de 1990, fundava-se a União das Forças Democráticas (SDS), coalizão política de feição anticomunista, voltada para os países do oeste.

Em junho de 1990, realizaram-se as primeiras eleições livres da história recente da Bulgária. Venceu o Partido Socialista Búlgaro (BSP), que formou governo, de acordo com a Constituição. No

final de 1990, era empossado, pela primeira vez desde 1944, um governo não socialista. Integravam-no representantes do SDS, BSP e outros partidos. Nesse mesmo ano, o Parlamento elegia, como presidente da Bulgária, o doutor Sheljo Shelew.

Em outubro de 1991, efetuaram-se novas eleições. Ficou em primeiro lugar o SDS. O Parlamento contava agora com três forças políticas: SDS (47%); BSP (45%); DPS 8% — Movimento pelo Direito e pela Liberdade, partido dos turcos da Bulgária. Constituiu-se um novo governo, que teve vida curta. Sucediavam-se assim rapidamente dois governos, um após o outro. Tal situação provocou uma grande insegurança na vida política do país.

Paralelamente ao ritmo veloz das mudanças políticas, outros resultados se juntaram com reflexos negativos na economia e na sociedade:

— no início de 1991, com a elevação dos preços, a inflação decuplicou; até agora, ela gira em torno dos 80% ao ano;

— o aumento da receita de modo algum conseguiu contrabalançar a inflação e o empobrecimento da população;

— na prática, não existe classe média na Bulgária; todos os dados estatísticos demonstram que só 10-15% não passam por dificuldades na esfera social;

— as instituições estatais não estão aparelhadas para conduzir as mudanças;

— as taxas de natalidade caem constantemente; há três anos que os óbitos na Bulgária superam os nascimentos;

— a nação envelhece em ritmo veloz;

— o desemprego aumenta: atualmente 25% da população ativa está sem trabalho;

— lamentavelmente, cresce de dia para dia a criminalidade;

— o objetivo principal dos jovens é emigrar, independentemente da sua cultura ou qualificação.

Mas gostaríamos de apontar aqui também alguns aspectos positivos das mudanças ocorridas neste período:

— liberdade da iniciativa privada em todos os setores;

— ausência de restrições aos contatos e cooperação com parceiros estrangeiros;

— liberdade de expressão e de imprensa, etc.

### **Influência das mudanças no desenvolvimento da formação no país**

As mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas a partir do final de 1989 revelam até hoje uma influência predominantemente negativa na formação. Indicaremos algumas das mais importantes:

1. A freqüente mudança de governo trouxe, como conseqüência, a correspondente troca de ministro da Educação e a reorganização do Ministério. Num período de cerca de quatro anos, tivemos cinco

ministros. Como resultado, carência de objetivos claros e ausência total de uma política estatal homogênea para a educação.

2. O desenvolvimento do ensino não faz parte das prioridades da política estatal. Estão em primeiro plano outras áreas vitais. Com isso, as possibilidades de o Estado se preocupar com a educação são bastante exíguas.

3. O aumento da delinqüência envolve igualmente os alunos, não só como objetos, mas também como sujeitos do crime.

4. Os baixos salários do pessoal docente provocam: a) por um lado, a deserção de muitos dos melhores professores, que abandonam a escola para trabalhar noutras áreas; b) por outro, devido ao desemprego, o ingresso no magistério de um contingente cada dia maior de pessoas que carecem de uma boa preparação para isso. Deste modo, a qualidade do ensino decai. Não é muito diferente a situação nas escolas superiores.

5. A base material técnica das escolas primárias, médias e superiores é obsoleta. Entretanto, os meios financeiros necessários para a sua renovação são difíceis de obter. A maior parte das escolas superiores conta exclusivamente com a ajuda estrangeira.

6. A área de pesquisa científica foi drasticamente reduzida nas instituições. Está fundamentalmente subordinada ao apoio e projetos vindos de fora: UNESCO, Programa *Tempus*, Banco Mundial e outros.

7. Não existe qualquer sistema de apoio à educação de crianças provenientes das famílias socialmente mais débeis.

Nos últimos anos, verificaram-se, não obstante, alguns avanços, sobretudo no tocante aos rumos do ensino: conteúdo, autonomia escolar, ensino particular, etc.

### **Conteúdo didático**

De acordo com os documentos normativos, o ensino secundário engloba-se estruturalmente em três blocos principais.

#### *Bloco A. Disciplinas gerais obrigatórias*

Envolve o máximo de conhecimentos no campo da ciência, da cultura e da práxis social. São disciplinas igualmente obrigatórias nas escolas particulares.

#### *Bloco B. Disciplinas opcionais obrigatórias*

E neste bloco que se define o perfil dos ginásios. Há três variantes possíveis.

#### *Bloco C. Disciplinas preparatórias de livre escolha*

Cada escola tem a possibilidade de escolher as matérias de ensino que se coadunem com os interesses e necessidades dos alunos.

Se quisermos comparar entre si a abrangência dos três blocos, teremos o quadro seguinte:

|          |        |
|----------|--------|
| Bloco A: | 58,17% |
| Bloco B: | 30,1%  |
| Bloco C: | 11,8%  |

Gostaríamos ainda de referir dois traços característicos do conteúdo didático das escolas búlgaras:

1. Em fins de 1989 e princípios de 1990, iniciou-se um rápido processo de expurgo ideológico do ensino. Já não existem disciplinas ideológicas obrigatórias.
2. Existem numerosas possibilidades de matérias livres na escola, como demonstramos ao identificar os blocos.
3. É permitido aos alunos, se os pais assim o desejarem, serem instruídos na religião cristã, quando de livre escolha. Os alunos de outras línguas que não a búlgara podem estudar a língua materna como opção.

#### **Autonomia das escolas**

1. As escolas primárias e secundárias possuem, na Bulgária, uma autonomia limitada. Os diretores e conselhos escolares podem contratar professores, definir salários, controlar métodos, etc.
2. Ao contrário, as escolas superiores gozam de autonomia quanto às atividades acadêmicas, pesquisa científica e organização. Dependem só do Estado no que toca ao orçamento. Os meios financeiros, recebidos para custeio do ensino, estão exclusivamente sujeitos ao seu próprio controle.

#### **Ensino particular**

O ensino particular está atualmente renascendo na Bulgária. Desde o ano escolar de 1992-1993, existem no país 20 escolas particulares: oito são primárias; existe também um pré-ginásio e dois ginásios. Do restante, a maioria são escolas de línguas. Há quatro escolas profissionais. Na província, foi criada uma escola logopédica. Além de tudo isso, foram abertos vários jardins de infância.

O desenvolvimento do ensino secundário e de escolas superiores de iniciativa privada está ainda em via de concretizar-se.

Há ainda numerosos cursos particulares de línguas, cursos de habilitação profissional, escolas de condução e outros.

Análogos às escolas particulares, mas bastante diferentes, são os estabelecimentos de ensino estrangeiros, há pouco abertos: o American College em Sófia, a American University em Blagoev-grad, o Italiano Liceo, perto de Sófia, e outros.

#### **Estrutura do sistema de ensino búlgaro**

Na Bulgária, a obrigatoriedade escolar começa aos seis e sete anos e vai até os 16.

O sistema de ensino possui a seguinte estrutura:

1. Organização da pré-escola:
  - jardins de infância, para crianças entre três e seis-sete anos;

— escola integral, para crianças abaixo dos três anos (creche) e, além disso, jardim de infância.

Existem atualmente na Bulgária 3.856 jardins de infância.

2. A escola primária tem uma duração de oito anos. Dois níveis:

— primeiro nível, quatro anos: da primeira à quarta série. As crianças ingressam na primeira série com seis ou sete anos, conforme vontade dos pais.

— pré-ginásio, quatro anos: da quinta à oitava série.

Há atualmente na Bulgária 623 escolas só com o primeiro nível, 2.267 escolas do primeiro grau (primeira à oitava série) e 39 pré-ginásios.

3. O ensino secundário dura, de acordo com o tipo de escola, três, quatro ou cinco anos. Possuímos variados tipos de escolas secundárias, mas os mais comuns são estes três:

— ginásio, quatro anos após a oitava série: escola média de cultura geral;

— ginásios de perfil diverso: Língua, Arte, Comércio, Esporte, etc. O ensino dura, na maioria dos casos, cinco anos após a sétima série ou, raramente, quatro após a oitava. O número de ginásios é de 83.

— escolas secundárias de habilitação profissional. Três modalidades. Pertencem ao sistema 510 escolas. A capacitação profissional na escola conta, na Bulgária, com uma história de mais de 100 anos.

Distinguimos, segundo a modalidade:

1. escola técnica: 128 especialidades;

2. escola média técnico-profissional: 28 profissões principais;

3. escola técnico-profissional: 45 profissões. As escolas técnicas desenvolvem, a par do ensino profissional, um curso de cultura geral. O currículo é de quatro anos após a oitava série. A qualificação profissional é obtida mediante exame final. Existem, todavia, escolas técnicas com cursos só de dois anos. Os alunos que as frequentam devem ter feito o ginásio ou concluído um curso médio. O estudo oferece apenas a habilitação profissional. As escolas médias técnico-profissionais garantem também uma formação média com o exame final, mas o currículo escolar é só de três anos, após a oitava série, sem exame de ingresso. As escolas técnico-profissionais preparam os quadros operários para o exercício de profissões que não exigem necessariamente, como requisito prévio, um curso médio. O curso dura de um a três anos. A admissão ocorre depois da escola primária. Há na Bulgária cerca de 269 escolas técnicas, 237 escolas médias técnico-profissionais e cinco escolas profissionais. As escolas noturnas em atividade são 17. Entre elas, algumas escolas técnicas e ginásios. Para os alunos que carecem de ensino especial há 132 escolas disponíveis.

4. Escolas médias superiores e escolas superiores:

— as escolas médias superiores garantem a formação de enfermeiras, assistentes sociais, educadores de creches, etc. Os cursos duram de dois, cinco a três anos, respectivamente.

— as escolas superiores compreendem universidades e institutos. Ambos possuem, na realidade, a mesma categoria. Os cursos duram de quatro a cinco anos. Existem presentemente na Bulgária 38 escolas superiores.

### **Formação do pessoal docente**

Os professores de jardins de infância, creches, primeiro grau e alguns pré-ginásios recebem a formação nas escolas médias superiores ou em Faculdades de Pedagogia das universidades.

Os de ensino secundário devem possuir diploma de escolas superiores e qualificação pedagógica.

Há Faculdades de Pedagogia em cinco universidades da Bulgária: Universidades Sófia, Plodiv, Veliko Tinovo, Schumen e Blagoew-grad. Mas, em muitas das escolas superiores técnicas, também existem cátedras de Pedagogia. O aperfeiçoamento e qualificação de professores são feitos nas faculdades de Pedagogia das universidades e em três institutos de aperfeiçoamento para docentes: Sófia, Varna e Stara Zagora.

### **Tendências na evolução do ensino**

1. Novos conceitos no ensino secundário. Presentemente, três propostas estão sendo apresentadas para o desenvolvimento do ensino secundário. É recente a possibilidade de discutir diversas variantes ao mesmo tempo. Tal possibilidade garante soluções democráticas para os mais sérios problemas da área.

2. Introdução de um novo livro de leitura. Uma novidade no ensino búlgaro são os livros em língua romena, turca, armênia e ivri-te. Foram elaborados e editados por uma grande equipe de autores, após experiências nas escolas. Com isso, a língua materna tornou-se facultativa.

3. Unificação da rede estatal de estabelecimentos pré-escolares: creches, jardins de infância.

4. Nova elaboração dos livros escolares. Este ano chegam às escolas da Bulgária 420 livros novos. São totalmente novos os textos de Filosofia, História e Literatura búlgara. Os professores podem escolher pelo menos entre três livros diferentes. Com isso, eles conseguiram uma grande liberdade.

5. Renovação do ensino profissional. Nesta área, só dois tipos de escola foram previstos:

— ginásios profissionais;

— escolas de aprendizagem de ofícios.

6. Robustecimento da centralização da gestão e financiamento do ensino secundário.

7. Introdução dos programas de bacharelato e mestrado das universidades americanas e do oeste europeu nas universidades búlgaras.

8. Fundação de novas escolas superiores e universidades (universidades livres).

9. Mais ampla expansão da avaliação de textos em todos os planos do sistema de ensino.

### **Referências bibliográficas**

BULGÁRIA. Constituição. *Constituição da República da Bulgária*, 1991.

BULGÁRIA. *Lei do Ensino*. GB, n.86, 1991.

NORMAS para a introdução da Lei do Ensino. Sófia, 1992.

INSTRUÇÃO para a organização e funcionamento das escolas de cultura geral e de ensino profissional no ano escolar de 1994-95, Sófia, MNO, 1993.

INSTRUÇÃO n.1, de 25 de janeiro de 1994, para admissão de alunos nos estabelecimentos estatais de ensino geral e profissional, no ano escolar de 1994-95. Sófia, 1994.

## **PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS/PEPT: uma revolução tranqüila, mas necessária**

Maria Márcia Trigo\*

### **Introdução — Educação para todos: ponte para um outro futuro**

A crescente mutação das sociedades atuais associadas a uma progressiva interdependência dos países, das economias, dos saberes e das culturas, exige uma *educação de qualidade para todos* que contribua para formar cidadãos participantes na construção de uma sociedade condenada à cooperação, à parceria, à solidariedade.

Portugal, como a Europa, será solidário ou não será (parafrazeando Malraux) porque nos anos 90 é cada vez mais claro que são as pessoas que fazem e constroem a *diferença*, condição primeira da sobrevivência das sociedades, dos grupos e dos indivíduos.

A educação ao valorizar as dimensões humana, profissional e de cidadania constitui hoje, em Portugal, um instrumento para o desenvolvimento dos valores, das competências e das idéias, numa sociedade que aprende e que se reclama desta capacidade de aprender em contínuo.

\* Presidente da Comissão Interministerial do Programa Educação para Todos, Ministério da Educação, Portugal.

*Escola para todos* é assim o mote de Portugal para a década de 90, no quadro do Programa Educação para Todos, criado pela Resolução do Conselho de Ministro n° 29/91.

De fato, quanto mais olhamos à nossa volta mais constatamos que as sociedades potencialmente inovadoras, aquelas que conseguem influenciar as condições do seu futuro, são as sociedades que investem largadamente e prioritariamente no crescimento da sociedade civil, isto é, na valorização dos recursos humanos e na criação, ou melhoria de múltiplos mecanismos de interação e de mediação entre as pessoas, as organizações e os grupos sociais, destinados a facilitar o desenvolvimento de um ambiente social estimulante, pluralista e inovador.

A prioridade dada ao crescimento de toda a sociedade civil significa igualmente que Portugal deverá prestar ao investimento de uma significativa parte dos seus recursos na criação de um ambiente favorável ao espírito de iniciativa, à cooperação, ao diálogo de culturas, aqui se incluindo a cultura econômica e empresarial, a cultura técnica, a cultura científica popular e dos vários grupos sociais e étnicos que integram a sociedade portuguesa. Só o crescimento da sociedade civil e, portanto, de todos os cidadãos nos termos atrás referidos, isto é, com maiores níveis de escolaridade e maior e mais densos laços de cooperação e solidariedade de *todos com todos* poderá estimular, em simultâneo, o sistema produtivo, mas também promover a emergência e o desenvolvimento de um *tecido social* que se torne cada vez mais exigente em relação à qualidade da educação e da formação até porque a competitividade se situa hoje na confluência entre dois sistemas — o da produção e o da formação dos *homens* —, ambos exigindo *uma cultura de escolaridade* simultaneamente *de longa duração e qualificante para todos*.

O governo português ao criar o Programa Educação para Todos revelou ter consciência da necessidade geral de fazer subir *drasticamente* os níveis de educação/formação de toda a sua população, pelo que atrair um cada vez maior número de crianças para a escola primária, secundária e pós-secundária constitui o desafio maior de década de 90. E é evidente que atrair significa também conquistar para o acesso com sucesso à escolaridade porque nenhum país, e também Portugal, poderá suportar os custos sociais correspondentes a uma massa de indivíduos pouco ou nada escolarizados e qualificados, isto é, excluídos do "futuro" porque excluídos do mercado de trabalho, de intervenção social, da cidadania, tanto no seu país de origem como no conjunto dos países europeus que constituem hoje um *Único Mercado*, um *Único espaço* sem fronteiras para as *mercadorias*, os *serviços*, mas *também* para *as pessoas*: a *União Européia*.

E o mundo rural que tem a ver com estas novas exigências, perguntem-nos-emos.

O futuro vai trazer expressões novas às zonas rurais em Portugal. As grandes tendências de evolução rural — modernização agrícola e diversificação de atividade e funções — exigem qualificações humanas e profissionais, que proporcionem uma melhor inserção nas novas atividades rurais.

No caminho do desenvolvimento endógeno e sustentado destas regiões, sobressai hoje uma melhor acessibilidade a bens e serviços fundamentais, como seja o acesso à educação, à cultura e a novas oportunidades de emprego local. Estas novas oportunidades contrariam o fenómeno, tão acentuado ao longo de décadas, de uma escolarização insuficiente, cujos custos sociais se evidenciaram na

precarização do emprego, nos baixos rendimentos e na forte emigração.

A criação de condições de igualdade no acesso à educação e na inserção nos novos mercados de trabalho, quer se viva no campo ou na cidade, são hoje os grandes referenciais para o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos.

*Qualificar o mundo rural é promover o seu desenvolvimento equilibrado e sustentado.*

*Já não basta sobreviver, é preciso desenvolver pessoas capazes de construir o seu próprio futuro.*

#### **Uma revolução tranqüila, mas necessária**

O desenvolvimento da educação e formação e da sua relação e interação crescente com o tecido cultural, empresarial e o sistema científico e tecnológico passaram assim para o centro das preocupações e dos investimentos nacionais. É que a batalha da coesão social, a batalha das novas fronteiras do desenvolvimento e da competitividade social e económica tem um eixo de articulação: uma escolaridade de longa duração, cujo denominador comum são os nove anos do ensino básico, profissionalizante e tendencialmente de excelência, o que não corresponde obviamente a uniformidade ou modelo único. E sobretudo aqui na educação/formação de qualidade para todos que os modelos alternativos, diversificados e diferenciados, ganham sentido de acordo com os públicos a que se dirigem, trazendo ao centro do debate e das preocupações pedagógicas a valorização das identidades locais e regionais.

Se a qualidade e a excelência tivessem que ser uniformes, por hipótese perversa, não estaríamos, no quadro da construção europeia e do Portugal Moderno, a falar da Europa das Regiões, da Europa das Competências e dos Diplomas, da Europa dos Cidadãos e da Europa da Subsidiariedade. É que o pressuposto maior desta Europa reside precisamente na *diversidade* com o estatuto da *cidadania*. Daí a Europa dos saberes diversificados, mas certificados.

*Agir localmente e mobilizar* esforços à volta de um projecto de Educação para Todos, acrescido na escola pós-obrigatória, de componentes de formação profissional e organizacional *também para todos* é certamente a garantia de um novo sistema social e produtivo em que a tecnologia deixa de ser o ponto de referências e a determinante toda poderosa (modelo dos anos 80) para dar lugar a um novo Paradigma, centrado na qualidade das pessoas e na qualidade das escolas. E este novo modelo — mais humano, mais novo, mais portador de futuro — pressupõe e exige uma *base sólida de educação qualificante para todos*.

A escolaridade básica de nove anos é um fato social, para além de ser uma obrigação da lei. E sendo *Para Todos* — por imposição social e obrigação legal — é também uma *escola de massas* por oposição à escola que todos conhecemos e com a qual eventualmente nos identificamos e defendemos. E por quê? Porque a escola seletiva (só para alguns) é ainda aquela que melhor define os contornos profundos da nossa *cultura comum* enquanto cidadãos, enquanto pais e enquanto professores e/ou trabalhadores das coisas da educação.

E é aqui nesta mudança só aparentemente tranqüila — passar de uma escola seletiva para uma escola de massas — que residem

e enraízam todas as nossas perplexidades, angústias e interrogações. Sobre quê? Precisamente sobre como construir uma *Escola Para Todos* — e de qualidade — com finalidade própria e autônoma (que não é o mesmo que divorciada) em relação à escolaridade pós-obrigatória. Estes fatos conferem a esta escola básica, universal, e por isso obrigatória, três principais tipos de finalidades e de preocupações:

Primeiro — Promover o desenvolvimento social, técnico e económico assente num nível educativo *básico e generalizado*, tão elevado quanto possível e *tão de qualidade* quanto possível;

Segundo — Assegurar uma igualdade de distribuição deste bem educativo *a todos*, de modo a garantir-lhes uma *igualdade de oportunidades subseqüentes*;

Terceiro — Proporcionar a todos, através de uma adequada estrutura escolar uma intencionada socialização.

E a escola falha sempre que esta escola — básica, universal e obrigatória — não alcança aquelas finalidades, isto é, não consegue *ter e reter* na escola, durante nove anos, todos os jovens portugueses, fazendo-o com sucesso já que se o estado obriga, obriga-se a si próprio. Isto é, abandono e insucesso são incompatíveis com a universalidade e obrigatoriedade da escolaridade básica. O abandono e o insucesso constituem por isso uma perversão da universalidade e da obrigatoriedade da escolaridade básica. E sendo uma perversão é também uma imoralidade em si.

Ou seja, *Educação Para Todos*, no quadro de uma escolaridade básica de nove anos, deve corresponder a uma escolaridade

*universal e bem-sucedida* porque se trata primeiro que tudo de cumprir uma *função social* da escola e de dar a *todos* as ferramentas e instrumentos básicos que lhe permitam (não garantem, mas permitem) ter acesso:

— a outros níveis de educação/formação e, por arrastamento, a melhores empregos e melhor remunerados;

— ao trabalho legal, reconhecido e certificado;

— à mobilidade social, geográfica e portanto comunitária.

A *Educação Para Todos* constitui assim, no quadro atual de desenvolvimento e enquadramento europeu da sociedade portuguesa, o melhor e mais credível *seguro de vida* para o exercício de uma cidadania assente na diversidade e perspectivada para um futuro onde não haja lugar a exclusão social, econômica e escolar.

### **Programa Educação para Todos: objetivos e estratégias**

O Programa Educação para Todos é um Programa Nacional, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, que se desenvolverá até ao ano 2000 e visa assegurar:

— o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos;

— o acesso com sucesso a uma escolaridade de doze anos;

O desenvolvimento do *programa* pressupõe o exercício de uma adequada pedagogia social, potenciando o papel dos meios de *comuni-*

*cação social, enquanto parceiros educativos* mobilizadores da opinião pública para os principais objetivos a alcançar:

— desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada;

— prevenir abandono escolar precoce;

— divulgar o valor da escolarização total e o custo social e económico;

— diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada e contínua mutação.

A estratégia do *programa* consiste fundamentalmente em favorecer e fortalecer a capacidade das escolas para *agir localmente* na promoção de sucesso e na prevenção do abandono escolar, através fundamentalmente do apoio técnico e financeiro a projetos de intervenção educativa, centrados na invenção e construção de uma *Escola para Todos*, onde a diferença adquira não apenas estatuto de cidadania, mas também estatuto pedagógico e organizacional, operacionalizados na construção de itinerários escolares e de formação diferenciados e diversificados, tendo como referencial as seguintes variáveis endógenas e exógenas potenciadoras do sucesso escolar:

### **Variáveis endógenas**

— Competência dos professores.

— Currículos; Programas; Atividades de complemento curricular e materiais de apoio pedagógico.

- Assiduidade de professores e alunos.
- Direção de turma.
- Rácio professor-aluno na sala de aula.
- Gestão do estabelecimento de ensino.
- Nível de participação comunitária.
- Avaliação de alunos.
- Condições físicas das escolas.
- Apetrechamento da escola.
- Lotação da escola.
- Proximidade da escola.
- Apoio de caráter socioeducativo.

**Variáveis** exógenas

- Condições econômicas da família.
- Condições psicológicas da família.
- Matriz cultural e valores da família.
- Comportamento dos agentes econômicos.

- Informação.
- Enquadramento legal, influência das lideranças locais.
- Apoio comunitário.

**Enquadramento legal e internacional**

*O PEPT e as organizações internacionais*

O Programa Educação para Todos enquadra-se nas Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, sobre os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e da Conferência dos Ministros da Educação da OCDE, realizada em novembro de 1990, em Paris;

*O PEPT, a Lei de Bases do Sistema Educativo/Lei nº 44/86 de 14 de outubro e a Constituição Portuguesa*

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra como ensino básico obrigatório os primeiros nove anos de escolaridade e a Constituição Portuguesa no nº 1 do art. 74 consagra "a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar".

*O PEPT e a Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91*

O PEPT foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, publicada no Diário da República nº 128, 1ª Série B, de

9/5/91, sendo a coordenação das medidas a desenvolver no âmbito do programa submetida a uma Comissão Interministerial, nomeada por despacho do Primeiro-Ministro e presidida pelo representante do Ministro da Educação. Os demais Ministérios são os seguintes: Saúde, Justiça, Emprego e Segurança Social, Juventude, Agricultura, Planeamento e Administração do Território.

### **Quadro geral de apoio e desenvolvimento e organização do programa**

O PEPT desenvolve-se através dos seguintes projetos:

Projeto nº 1

Acompanhamento Estatístico da Escolarização e do Abandono Escolar

Projeto nº 2

Mobilização Social para a Escolarização Ano 2000

Projeto nº 3

Intervenções Sociais para a Escolarização Ano 2000

Projeto nº 4

Monitorização dos Fatores Endógenos do Sucesso Escolar

Projeto nº 5

Monitorização dos Fatores Exógenos do Sucesso Escolar

Projeto nº 6

Centro de Recursos para a Escolarização Ano 2000

Organiza-se da seguinte forma para apoiar a *Rede de Projetos Locais* que constituem uma *cadeia de laços e nós* entre os *atores educativos*.

*Organização do programa*

Projetos locais de escola, associações ou redes de escolas  
equipes locais dos projetos

Comissões Regionais presididas pelos diretores das DRE's  
equipe técnica da DRE

|  |
|--|
| Comissão Interministerial Nacional (CIM) |
| Equipe nacional PEPT<br>Consultores      |
| Cordenação do PEPT e presidente da CIM   |

## **FINANCIAMENTO E REFORMA DA ESCOLA PÚBLICA NO ESTADO DE MICHIGAN: uma observação comentada\***

Maria de Fátima Guerra de Sousa\*\*

### Introdução

Por uma feliz coincidência, tivemos a oportunidade de presenciar um momento importante do debate e da definição de uma nova política governamental de reforma e financiamento da escola pública no estado de Michigan, nos Estados Unidos.

Ao chegarmos lá, o debate já estava posto publicamente, com ampla divulgação na mídia. Percebemos que mudanças políticas significativas estavam em curso e procuramos entender melhor o que estava acontecendo. Pudemos verificar que essas mudanças decorriam, principalmente, da decisão do poder legislativo de

\* Além das observações diretas feitas pela autora nos debates e esclarecimentos ocorridos na mídia, principalmente através da televisão e do jornal, as informações aqui contidas se baseiam também num informativo de oito páginas, intitulado: *Michigan's Public Education: School Reform and Funding Changes*, de autoria dos professores e especialistas em extensão Lynn R. Harvey e Kenneth VerBurg e da especialista em extensão Beth Moore, da Universidade Estadual de Michigan. Esse informativo — número especial dedicado ao plebiscito aqui descrito — foi produzido pelo "Outreach Communications" e organizado e distribuído na universidade pelo serviço de Extensão Universitária da Universidade Estadual de Michigan (MSU). O endereço é: Michigan State University Extension. Michigan State University. East Lansing, Michigan 48824 — 1039. USA.

\*\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

excluir, a partir do último 31 de dezembro, os impostos sobre propriedades, como a principal fonte de financiamento para a educação pública.

Essa decisão teve conseqüências profundas para o sistema educacional no seu todo, visto que significou um corte de cerca de 6,1 bilhões de dólares, o equivalente a 60% dos recursos do orçamento anual das escolas (do Jardim de Infância à 12ª série).

Além disso, tomamos conhecimento também de que no último dia 24 de dezembro, o legislativo já havia também aprovado uma emenda constitucional e um conjunto de 24 *implementing bills*, com implicações diretas para a vida das escolas públicas, particularmente em termos de funcionamento e de critérios de alocação e distribuição de recursos.

Concluindo esse conjunto de ações, o legislativo apresentou também duas propostas de financiamento: "A" e "B", estando a decisão final por uma ou por outra, na dependência do resultado de um amplo plebiscito, em todo o estado, realizado no dia 15 de março, próximo passado. Foram exatamente as discussões em torno desse plebiscito, numa primeira instância, o que nos chamou a atenção para entender melhor o que realmente ocorria na escola pública. Presenciamos um mês de discussão na mídia antes desse plebiscito e estivemos presente, naquele estado, até uma semana depois do seu resultado.

Havia fortes defensores para cada uma das referidas propostas. Este trabalho pretende expor, de forma sintética: a) alguns dos questionamentos políticos surgidos nos últimos anos sobre o tema, b) o conteúdo das propostas acima referidas e c) o resultado daquele plebiscito e alguns dos seus desdobramentos.

Espera-se, assim, contribuir para uma reflexão sobre caminhos alternativos de financiamento da escola pública em nosso país. No entanto, ressalte-se, desde já, que estamos trazendo idéias, informações, e não propondo modelos. E não poderia ser diferente. Diferentes países têm diferentes histórias e caminhos para solucionarem seus problemas nas suas mais diversas áreas.

### O debate político

O debate político sobre o financiamento da escola pública e da sua reforma, em Michigan, não é novo; no entanto, ele se tornou mais intenso nos últimos trinta anos. Desde 1964, foram propostas 14 emendas constitucionais relativas à reforma das bases do financiamento das escolas, ou dos impostos sobre propriedades, ou ambos. Dessas 14 emendas, só uma foi aprovada (a emenda Headlee, em novembro de 1978).

De um modo geral, pode-se dizer que o sistema educacional de Michigan baseava-se, até então, em três elementos básicos: "confiabilidade no imposto sobre propriedade; um forte senso de controle local e reconhecimento do importante papel do Estado".

Entre as discussões realizadas nos últimos trinta anos, identificava-se uma preocupação cada vez maior da população tanto com a questão do crescente aumento do imposto sobre propriedade quanto com a disparidade cada vez maior entre os diferentes municípios no que diz respeito ao custo/aluno, além de uma descrença generalizada no governo.

A questão mais central e desafiante posta antes e depois da quase total suspensão do financiamento das escolas através de verbas

oriundas do imposto sobre propriedade era: *onde buscar recursos alternativos para a manutenção geral das escolas?* No entanto, não bastava apenas identificar fontes alternativas; era preciso que estas fossem estáveis, equânimes e pudessem garantir o funcionamento regular das escolas.

Questões outras foram postas. Por exemplo, a da qualidade do ensino. Além disso, buscou-se também formas de diminuição da disparidade da relação custo/aluno, entre os 557 distritos estaduais. A variação desse custo tem sido muito ampla.

Em termos mais gerais, essa variação vai de 2.800 a 10 mil dólares. Ou seja, 1,43% dos distritos gastam menos do que 3.500 dólares por aluno, enquanto 4,48% desses se situam na faixa de um custo maior do que 7 mil dólares. A maioria dos distritos (177) despende entre 4 mil e 4.999 dólares. No entanto, se agregarmos aqueles que gastam entre 4.500 e 4.999 dólares que constituem o segundo grupo mais numeroso de distritos (151), obtêm-se um total de 328 distritos (ou 58,88%) gastando, por aluno, entre 4 mil e 4.999 dólares (Kleine, 1993).

Nessa questão do custo/aluno há um ponto importante a destacar: a consciência de que era preciso, de um lado, evitar penalizar aqueles municípios com condições de maiores gastos e, do outro, elevar aqueles com menos condições. No entanto, não se poderia perder de vista a manutenção dos limites dos recursos globais disponíveis.

No que diz respeito à questão da qualidade das escolas públicas, as opiniões se dividiam. Alguns defendiam a idéia de aumentar a competição entre as mesmas, através do estabelecimento de "escolas de livre escolha", *versus* "escolas jurisdicionais". Para

outros, o importante era se obter fundos para serem aplicados em necessidades específicas identificadas nas diferentes escolas/distritos.

### As decisões políticas em jogo

De uma forma mais ampla, o plebiscito ocorrido no dia 15 de março próximo passado objetivava ouvir a população sobre que imposto ou impostos deveriam ser considerados para o financiamento das escolas públicas, em substituição ao imposto sobre propriedade. Tanto a proposta "A" quanto a proposta "B" previam o aumento do montante de impostos.

A pergunta posta no plebiscito foi: *Você aprova o aumento do imposto sobre as vendas?* Se a maioria respondesse sim (proposta "A"), significava, de imediato, que a partir de primeiro de maio do corrente, esse imposto passaria de 4% para 6%. Em caso contrário, de imediato, o aumento seria principalmente no imposto de renda (proposta "B"). Venceu a proposta "A". Mas a questão era bem mais ampla do que isso.

A grande inovação da base de financiamento da escola pública foi, sem dúvida, sair de um conceito abstrato de transferência da renda, do imposto local sobre propriedade, para algo mais palpável e objetivo em termos de resultado escolar: o conceito de *custo/aluno*. Passava então a valer, concretamente, a distribuição de fundos para as escolas a partir do número de alunos efetivamente atendidos e do seu custo real.

No bojo dessa reforma foi também prevista a possibilidade de se liberar verbas extras para: 1) as escolas com alunos "em situa-

ção de risco"; 2) educação pré-escolar e 3) oportunidades para que se estabelecessem escolas públicas "acadêmicas". Nessas últimas, o principal objetivo era aumentar a competição entre as escolas em termos de qualidade<sup>1</sup>.

Muito embora tenha havido discordâncias quanto ao fato de se associar a questão do debate do financiamento das escolas com as questões mais de fundo das necessárias reformas do sistema escolar público, no seu todo, essas duas questões caminharam sempre muito próximas. Nesse contexto, discutiram-se, então, questões como: currículo, aprendizagem e nível de desempenho em leitura, calendário escolar, educação de adultos, segurança nas escolas, vínculos das aposentadorias e da seguridade social.

No caso do currículo, por exemplo, a legislação decidiu que em 1997 haverá uma espécie de currículo mínimo obrigatório. Ficou delineado um processo para que sugestões do público mais amplo pudessem ser incorporadas a esse novo currículo. Com relação à leitura, determinou-se que alunos (da quarta e da sétima séries) que não tivessem boa pontuação no "Michigan Educational Assessment Tests", deveriam ter assistência especial dada pela própria escola.

Quanto ao calendário escolar, decidiu-se por um *aumento progressivo* do mesmo, cabendo a cada distrito definir se esse deveria

<sup>1</sup>A criação em si de "escolas acadêmicas" não garante, necessariamente, a obtenção de verbas. No caso de se ter direito à verba, a legislação estipula, para 1994/1995, o valor de 5.500 dólares por aluno ou a quantia já estabelecida para o distrito local (o que for menor). As "acadêmicas" "podem ser estabelecidas por um consórcio formado pelo distrito escolar intermediário, uma universidade estadual pública ou uma faculdade ou universidade comunitária". Esse consórcio exclui a possibilidade de participação de qualquer tipo de organização religiosa.

ser dado em termos do número de dias ou número de horas de funcionamento das escolas. Em todo caso, o número mínimo de dias letivos ficou em 180. Em termos de horas a decisão foi: 900 (1994); 990 (1995 e 1996); 1.035 (1997 e 1998); 1.080 (1999 e 2000).

### **Dados Complementares: desdobramentos diversos da nova fórmula para o financiamento da educação**

Desde 1974, a fórmula para o financiamento da educação no estado de Michigan era a *Fórmula de Ajuda à Escola Estadual*, que tinha como principal elemento a renda local do imposto sobre propriedade.

A Nova fórmula — *Padrão Básico de Alocação de Recursos* — propõe a garantia de financiamento para *todos* os municípios e *todas* as escolas, buscando uma distribuição mais eqüitativa. Para isso, foi proposto um efetivo aumento do custo/aluno daquelas escolas que estavam proporcionalmente mais limitadas e, simultaneamente, uma diminuição do ritmo de crescimento do custo/aluno daquelas que já alcançavam maiores valores.

Foi estipulado, então, para 1994/1995 um teto de 5 mil dólares por aluno, valor esse a ser indexado anualmente em função de dois principais fatores: 1) crescimento da renda estadual aplicável à educação e 2) mudanças no número de alunos. Esses indexadores visam, sobretudo, a garantir que o estado seja capaz de manter o financiamento das escolas nos próximos anos.

No caso das escolas situadas em áreas mais pobres ou guetos, onde as crianças são consideradas em condições de risco, reser-

vou-se um total de 230 milhões de dólares para suprir necessidades específicas das mesmas. Essas escolas, em geral, se enquadram nos critérios do "National Lunch Act". São, principalmente, aquelas em que o custo por aluno é menor do que 6 mil dólares. Nesse caso, o dinheiro distribuído pode ser aplicado tanto para ações de "tutoria" quanto para necessidades identificadas de "instrução especializada" ou, ainda, no oferecimento do café da manhã para as crianças.

Vale ressaltar que os fundos de financiamento da escola pública vêm de diferentes fontes. Para o período 1993/1994, por exemplo, a previsão de despesa para a escola pública, do jardim até a 12ª série, é por volta de 9,8 bilhões de dólares. Desse total, cerca de 4% se originam de verbas federais (programas específicos como educação especial). As verbas estaduais vêm de parte do imposto de circulação de mercadorias (aproximadamente 60% dessa verba), da loteria estadual (100%), da venda de cigarros (2 centavos por pacote) e do imposto sobre o consumo de bebidas alcoólicas (4%), além de cotas do fundo geral do estado.

Ambas as propostas de financiamento da escola pública, colocadas para decisão no plebiscito aqui referido, continham um conjunto de fontes alternativas de financiamento em níveis local, estadual e federal. Ambas tinham repercussões ou impactos em impostos outros, além dos já mencionados, como: os vinculados aos telefonemas interurbanos; os percentuais sobre o imposto de propriedade; os relativos às operações imobiliárias, vendas de cigarros e tabaco, entre outros.

No caso da proposta "A", por exemplo, que venceu, estava previsto um aumento do imposto sobre a venda de cigarros de 25 para 75

centavos. Os 25 centavos já estabelecidos significavam uma destinação de cerca de 250 milhões de dólares (ou 63,4% do total) para as escolas. Estava previsto também o lançamento de um novo tipo de jogo lotérico, onde se esperava uma destinação de renda para as escolas públicas de cerca de 35 milhões de dólares anuais.

Em síntese, nessa proposta vencedora que, em linhas gerais, priorizou o aumento do imposto de circulação de mercadorias ao invés do aumento do imposto de renda, os 10,5 bilhões de dólares necessários para o financiamento da escola pública no período 1994/ 1995 serão oriundos das seguintes fontes: 1) arrecadações estaduais novas (3,412 milhões de dólares); 2) arrecadações estaduais já existentes (4,851 milhões de dólares); 3) taxas escolares locais (2,242 milhões de dólares) e verbas federais (92 milhões de dólares).

Na proposta "B", não vencedora, os dados acima seriam: 1) arrecadações estaduais novas (2,948 milhões de dólares); 2) arrecadações estaduais já existentes (4,589 milhões de dólares); 3) taxas escolares locais (2,967 milhões de dólares) e verbas federais (92 milhões de dólares).

Deve-se atentar para o fato de que estes são apenas alguns dos aspectos mais gerais das duas propostas. Há outros pontos não referidos na presente descrição. Por exemplo, em ambas as propostas estava estabelecido que o distrito escolar passaria a ser o responsável pelo pagamento do seguro social e das aposentadorias, tarefas até então de inteira responsabilidade do estado.

Analisando-se, detalhadamente, o conteúdo de cada uma dessas propostas, percebe-se que ambas envolviam algum tipo de ganho e/ou prejuízo para o conjunto dos indivíduos e das famílias (por exemplo, há conseqüências diferenciadas quanto aos impostos

pagos dependendo da renda familiar, do tamanho e do número de dependentes da família e até do seu padrão de consumo, entre outros), bem como para setores diversos da economia, e ainda para o próprio governo.

### **Conclusões gerais**

Muitos pontos poderiam ser destacados agora. No entanto pensamos que apenas alguns poucos já demonstram a relevância da descrição do que vem ocorrendo no estado de Michigan em termos das reformas e financiamento da educação, principalmente se compararmos com alguns dos aspectos da nossa realidade, respeitando-se, é claro, as devidas diferenças históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais entre os dois países.

O primeiro deles é bem óbvio: não há espaço para se pensar em educação de qualidade sem uma séria proposta de financiamento que a sustente. Percebe-se que, no conjunto das reformas e mudanças propostas para a escola pública daquele estado, desde a pré-escola até o segundo grau, não se questiona se vai ou não haver a garantia de verbas para a educação ou se vai se conviver com situações de "cortes" para esse setor.

Muito pelo contrário. O que se procura é garantir tanto o funcionamento regular das escolas de forma mais democrática e equitativa quanto a continuidade desse financiamento ao longo dos anos, através de fontes alternativas.

O segundo ponto diz respeito à questão de critérios para alocação dos recursos disponíveis. Tudo indica que, de fato, o conhecimento

do custo/aluno das diferentes escolas (nos diferentes distritos de um estado e/ou nas diferentes regiões do país) permite uma distribuição e aplicação mais criteriosa e mais justa de recursos, de modo a contribuir para o crescimento global das mesmas. Nesse contexto, é possível pensar em formas mais concretas de poder influir na melhoria do desempenho dos alunos em particular e o das escolas, em geral.

O terceiro ponto é uma decorrência natural dos dois anteriores. Ora, se é possível garantir recursos para todas as escolas de todos os distritos e se ter muito claro critérios para sua distribuição, é possível planejar o uso dos mesmos de forma a garantir a continuidade dos programas e ações. De certa forma, isso também é importante a obtenção de melhores desempenhos dos alunos e das próprias escolas no seu todo.

É possível também planejar em termos de metas objetivas de crescimento. Tem-se, assim, não só uma probabilidade menor de se ter descontinuidade de programas e projetos para a área da educação, mas também diminuída a chance de sucessivas "mudanças de prioridades" por parte do governo, que acabam afetando o conjunto do financiamento da educação.

O quarto ponto diz respeito à relevância do que foi decidido tanto em termos de calendário escolar quanto em termos de currículo. Sabe-se que a escolarização desempenha papel fundamental no nível de educação de um povo. Mesmo com todo o desenvolvimento já alcançado pelos Estados Unidos nas diferentes áreas do conhecimento, numa reforma educacional do porte da ocorrida em Michigan, reforçou-se, ainda mais, a questão do calendário escolar. Previu-se um acréscimo gradativo das horas de trabalho escolar, até o ano 2000.

Especificamente quanto ao currículo, a inovação está não no estabelecimento de algumas idéias norteadoras básicas, obrigatórias, mas no fato de se ter criado, na própria legislação, condições para que o sistema educacional incorpore nessa programação curricular sugestões advindas do público mais amplo. Não é comum aqui, entre nós, a escola estar aberta para incorporar, em seus currículos, sugestões vindas "de fora" do seu mundo mais imediato e direto. Menos comum ainda é esse tipo de abertura ser sugerido por lei.

Em quinto lugar, ressalta-se um ponto presente nessa descrição como um todo: o financiamento da educação não é uma questão dos administradores educacionais ou dos planejadores das políticas educacionais ou, ainda, do poder legislativo, mas do conjunto da sociedade. Além disso, fica claro que essa questão antecede e extrapola o âmbito "exclusivamente" escolar.

Por último, e não menos importante, destaca-se a relevância da decisão do poder legislativo em realizar um amplo plebiscito no estado para que o povo fosse ouvido e se manifestasse sobre a melhor forma de o estado organizar e distribuir o financiamento da educação. Os efeitos a curto, médio e longo prazo do envolvimento da população numa questão dessa natureza nunca serão totalmente conhecidos ou avaliados. Sua ausência, certamente, seria. Não se faz educação sem participação da sociedade. Ou se faz?

#### **Referência bibliográfica**

KLEINE, Robert. *The Governor's School Finance Reform Plan: an analysis*. Lansing Public Sector Consultants, 1993, citado em MICHIGANS public education: school reform and funding changes. [S.l.]: Michigan State University Extension, 1994. p.3.

## RESENHAS

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. *Estado y educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n.1, ene./abr. 1993.

A Revista Iberoamericana de Educación, de publicação quadrienal, é um órgão de comunicação da Organização de Estados Iberoamericanos (OEI), criado após a Primeira Reunião de Cúpula de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade Ibero-americana de Nações, em Guadalajara, México.

A crescente importância política ibero-americana na comunidade internacional motivou a criação da Revista, cujo objetivo é difundir entre os responsáveis pelas políticas educacionais, os administradores, pesquisadores e profissionais da educação os trabalhos e estudos mais recentes em educação como campo vinculado ao desenvolvimento social e econômico dos povos.

A Revista conta com o apoio do Ministério da Educação e Ciência da Espanha e do Instituto de Cooperação Ibero-americana e é direcionada tanto à Europa quanto à América Latina.

O plano editorial deste número 1 compreende cinco seções: Monografia, Estudos, Documentos, Atualidades Educativas e Novidades Editoriais.

As monografias deste número são parte do Proyecto de Desarrollo de Estudios Prospectivos para el Diseño de Políticas y Estrategias de Educación, Ciencia y Cultura.

Trata-se de projeto que objetiva vislumbrar o cenário ibero-americano no ano 2000 para definição de políticas e estratégias alternativas para a educação, a ciência e a cultura.

São cinco os trabalhos monográficos, sobre o tema Estado e Educação. O primeiro é de autoria de Simon Romero Lozono, ex-diretor de OREALC-UNESCO e ex-secretário geral da OEI, atualmente integrando a equipe de Coordenação do Projeto de Estudos Prospectivos da OEI. "La distribución social de responsabilidad y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en America Latina" é uma proposta prospectiva de distribuição de atribuições em educação, entre Estado e sociedade civil. Estes dois âmbitos devem enfrentar em conjunto o desafio das necessidades básicas e da melhoria da qualidade da educação. A seguir, Manuel de Puelles Benitez, decano da Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha, e professor titular de Política e Administración da Educação, em "Estado y Educación en las Sociedades Europeas" analisa a relação entre Estado e Educação, no Estado Moderno, a partir da Revolução Francesa. Aí, o Estado assume a gestão da educação e se originam as duas tendências que perduram nos dias atuais: educação como controle social e educação como fator de emancipação e mudança social. Francesc Pedró, professor de Educação Comparada da Universidade Nacional de Educação a Distancia (UNED), Espanha, é o autor de "Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: Situación actual y tendencias de futuro". O contexto atual do Estado do Bem-Estar, em crise econômica e conjuntural/estrutural, exige transformações nos sistemas educativos como descentralização e redistribuição do controle estadual e a participação da comunidade e dos agentes sociais na gestão educacional. Como corolário dessa

ordem de idéias, o autor aponta a privatização para aproximar o setor público de uma gestão mais eficiente. As relações entre o Estado e Educação na América Latina são tratadas por Gabriela Ossensbach Sauter, professora titular de Sistemas Educativos Contemporâneos da UNED, Espanha. As funções educativas que a Igreja desempenha são assumidas pelo Estado, na Ibero-América, após a independência. O surgimento da Nação, de uma classe média e o progresso econômico conferem à educação importância como fator de ascensão social e do desenvolvimento econômico. A crise do momento deteriora a escola pública, com consequências para a integração política e social, a estabilidade das classes médias e a qualificação para o processo produtivo. A seção mono-gráfica ainda inclui Estudo de casos: Argentina, por Noberto Fernández Lamarra; Brasil, Walter Garcia, Lígia Codemartori; Chile, Ivan Nuñez P.; México, Tomás Miklos; Venezuela, Lílian Hung. Uma Bibliografia Básica, por Graciela Messina, apresenta quinze títulos relevantes, todos de autores credenciados.

Na seção de *Estudos*, dois: "Orígenes de los términos educativos "Clase" y "Curriculum", de David Hamilton (Universidade de Liverpool) e "Reconstitución de la infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano", por Francisco O. Ramirez (Universidad de Estanford).

Nos documentos, a Revista reproduz: Declaración de Guadalupe. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación; e Declaración de Madrid. II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. A comunicação "OEI: Um semestre de actividades", compõe a atualidade educativa. Várias resenhas de livros e revistas apresentam as novidades editoriais e fecham este número.

Clélia de Freitas Capanema Faculdades Integradas da  
Católica de Brasília

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCATION. Educación, trabajo e empleo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n.2, mayo/ago. 1993.

Com o mesmo plano editorial do número 1, a Revista Iberoamericana de Educación dedica sua seção monográfica ao tema Educação, Trabalho e Emprego.

Uma análise global sobre as novas vinculações desse trinômio estuda as perspectivas de futuro próximo da economia do trabalho e do emprego, na busca de fundamentar reformas e políticas educacionais. Em "Panorama social de América Latina. Características destacadas de la evolución social de América Latina durante los años ochenta", a CEAAL identifica traços e mostra índices de estagnação e/ou retrocesso no desenvolvimento econômico e social da América Latina na década passada. "Educación, empleo e informalidad" por Diego Palma, pesquisador do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), analisa a perplexidade do continente diante dos desequilíbrios sociais e econômicos que o modelo neoliberal não logrou eliminar. Lázaro González García, perito em Formação de Recursos Humanos, propõe novas relações entre educação, trabalho e emprego na década de 90. De José A. de Simone, especialista em educação técnico-profissional, o "Papel de la educación técnico-profesional en el mejoramiento de las capacidades de los trabajadores del sector moderno ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos", mostra a importância da socialização no processo de desenvolvimento. Outra contribuição para este número

vem de Mariano Jabonero Blanco, subdiretor geral de Educação Permanente do Ministério da Educação e Ciência (Espanha): "La convergencia entre la cultura del trabajo y el sistema educativo en España y otros países de la Comunidad Europea". O autor focaliza o viés cultural que confere primazia elitista aos conhecimentos acadêmicos frente ao trabalho do setor primário.

A pesquisadora e chefe do Departamento de Estudos da Ciência do Instituto Venezuelano de Pesquisas Científicas, Hebe M.C. Vessuri, completa a seção monográfica, discutindo a mudança no centro de gravidade das principais fontes de valor agregado na economia: "Desafios de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos".

Novamente, Graciela Messina se incumbiu de apresentar uma seleção bibliográfica de consulta sobre as relações entre educação, trabalho e emprego. Dois Estudos — um de Marcela Mollis, da Universidade Nacional de São Luis (Argentina): "La educación comparada de los 80: Memoria y Balance"; o outro, por Alfredo Fierro, diretor do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, do Ministério da Educação e Ciência (Espanha): "El Ciclo del malestar docente". Este examina a situação das escolas e dos professores à luz da psicologia da personalidade e da psicopatologia.

Os documentos publicados neste número são: o Documento Final de la III Conferência Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno e a *Declaración de los Ministros de Educación Iberoamericanos* em Salvador. Conferência Iberoamericana de Ministros de Educación.

A seção *Actualidade Educativa* traz: Argentina. Lei Federal de Educación, 1993.

Finalizando o número, *Novedades Editoriales* contém resenhas de livros e revistas sobre variados assuntos de educação.

Clélia de Freitas Capanema Faculdades Integradas da  
Católica de Brasília

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION. Netherlands: Kiawer Academic Netherlands: Kiawer Academic Publishers, v.39, n.6, 1993.

### Educação, **democracia e desenvolvimento**

Em julho de 1992 o **VIII** Congresso Mundial de Sociedades de Educação Comparada se reuniu na cidade de Praga, que naquela época era a capital do país denominado Tchecoslováquia. Por um período de uma semana, mais de 600 acadêmicos representando cerca de 60 países diferentes estiveram unidos em torno do tema do Congresso: Educação, Democracia e Desenvolvimento. O momento e lugar do evento foram extremamente apropriados. A Europa Central se encontrava em meio a um programa de reestruturação maciça, resultado da recente desintegração do comunismo. O Muro de Berlim tinha caído, o gigante União Soviética não existia mais, e governos que tinham sido dominados por um partido e ideologia única por quase 50 anos estavam, nesta época, em estado de mudança que, em alguns casos, se aproximava do caos. Palavras tais como *democracia*, *eleições*, *mercado* e *privatização* estavam na onda, mas existia grande confusão sobre o significado real desses conceitos e sobre como seriam eles na prática. Localizado no bojo desse árduo processo de reestruturação se encontrava a questão da educação. Era amplamente sabido que a educação tinha sido crucial na criação da velha ordem e que seu papel seria igualmente vital na construção da nova. Para alterar a sociedade, era claro para todos que a educação teria que se tornar tanto objeto como agente de transformação. Esses assuntos de transformação social e educacional, no entanto, não se aplicavam apenas a Praga, 1992. Eles têm sido dominantes

em todas as partes do mundo desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Assim, como Praga foi um local apropriado para a reunião do Congresso Mundial, também o era que fosse assistido por especialistas de todas as partes do globo. As sessões plenárias do evento refletiram esta perspectiva mundial. Nove palestras foram apresentadas, ministradas por líderes acadêmicos representando cinco continentes diferentes. Essas palestras são agora publicadas numa edição especial do *International Review of Education* (revista da UNESCO), coletadas e apresentadas por Raymond Ryba, secretário-geral do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada. E esse volume e os nove artigos nele contidos que constituem o foco da presente resenha.

Os três primeiros artigos do volume focalizam os recentes acontecimentos no campo da educação na Europa Central. O primeiro deles, escrito por Wolfgang Mitter (1993), da Alemanha, tem início com uma revisão do pensamento de John Dewey a respeito das relações entre democracia e educação. Utilizando exemplos da história da Boêmia, Tchecoslováquia e também da atualidade, demonstra a dominação de uma perversão anti-humanística do modelo deweyano. O autor dá uma atenção especial ao conceito de *autonomia*, o que ele define como sendo a oportunidade para diretores, professores, estudantes e pais fazerem suas próprias decisões escolares. Ele nota que com o colapso do Estado comunista, a idéia de autonomia tem recebido muito apoio, mas que as várias experiências de níveis micro e macro não têm sido bem-sucedidas, em grande parte porque falta paciência por parte daqueles envolvidos. Mitter distingue entre autonomia *autogerada* e autonomia *decretada* e vê como alternativa a autonomia promovida, onde os centros de poder não exigem autonomia, mas criam as condições necessárias para seu desenvolvimento. Embora esta

última forma de autonomia seja aquela com mais potencial, seu impacto é condicionado pelo grau em que desenvolvimento e democracia estão ligados a valores fundamentais, tais como direitos humanos e dignidade humana. Segundo Mitter, é através da educação que tais ligações seriam articuladas no futuro.

Muitos dos argumentos apresentados por Mitter são reiterados no segundo artigo, escrito por Jirí Kotásek (1993) da Tchecoslováquia. Este indica que a Tchecoslováquia e os outros países da Europa Central hoje, com o colapso dos regimes comunistas, representam um grande laboratório para reformas sociais e educacionais. Não é somente a autonomia que hoje recebe atenção, mas também as noções de centralidade e da auto-realização da criança. Tendências atuais nesta região do mundo são contra a conformidade, a unidade, o igualitarismo forçado e o currículo determinado por órgãos centrais. A educação está sendo vista mais como androcêntrica em vez de sociocêntrica, enfatizando as idéias de descentralização, pluralidade, democracia, humanismo, individualização e a noção de que a responsabilidade educacional deve ficar mais com os pais do que com o Estado. Estas tendências estão sendo ameaçadas, no entanto, por forças e correntes antagônicas. O autor nota que a euforia de dois anos antes já se transformou em ceticismo promovido pela estagnação econômica, inflação, pobreza, fome, conflito étnico e repressão política. As escolas estão sofrendo por causa de políticas neoliberais de austeridade, e professores estão sendo desmoralizados pelas acusações de que foram eles os sustentadores e apoiadores dos regimes desacreditados. Para complicar a situação ainda mais, enquanto muitos são a favor de sistemas de educação massificados, outros gostariam de restaurar a velha estrutura que existia antes da Segunda Guerra Mundial, em que a ênfase estava na qualidade acadêmica através de uma seleção rigorosa, bem cedo na vida da criança.

O terceiro artigo é escrito por Gábor Halász (1993), da Hungria, e fornece um retrato detalhado das reformas educacionais iniciadas naquele país a partir de 1985. Como resultado das reformas, o monopólio educacional do Estado foi abandonado e a autonomia administrativa e curricular no nível da escola é, agora, enfatizada. O autor nota, no entanto, que as medidas de descentralização que foram adotadas têm um caráter negativo, no sentido de que seu intento era abolir estruturas existentes em vez de criar estruturas novas. Como consequência, as políticas não têm sido bem elaboradas, e as condições psicológicas necessárias não têm sido promovidas. A situação tem sido agravada pela ausência de um sistema legal bem definido, pela fraqueza da sociedade civil e pelo baixo nível de profissionalização no âmbito do magistério. O medo do provincialismo, o fato de que os professores não têm a confiança da população (por causa de sua lealdade ao regime anterior), a falta de recursos locais e o grave desnivelamento entre escolas e regiões também prejudicam a descentralização. O autor conclui seu artigo arguindo em prol da criação de uma nova ordem em que a autonomia é sustentada por um conjunto de regras claramente definido e por atores bem preparados (através da educação) para assumir responsabilidades locais.

O artigo seguinte muda o foco da Europa Central para a Europa Ocidental. Escrito por Torsten Husén (1993), um famoso educador sueco, relata resultados de um estudo de problemas confrontando os sistemas escolares modernos. O autor nota que na Europa Ocidental há hoje em dia uma forma de globalização socioeconômica, cujas tendências de burocratização, de diminuição da função educativa da família, da ampliação das oportunidades educacionais e do tempo que a criança passa na escola são bastante iguais de um país para outro. Entre as preocupações principais nessa

região estão a necessidade de promover maior integração cultural, de buscar alternativas para a família tradicional e de fornecer à população competências que são economicamente produtivas. Assim, o estudo definiu como prioridades no âmbito da educação escolar a promoção da cidadania européia, o ensino de línguas estrangeiras, a preparação para um mundo de trabalho dominado por rápidas mudanças estruturais e tecnológicas e a expansão do ensino científico e tecnológico. A educação de imigrantes e o desenvolvimento de sistemas de avaliação para melhor monitorar a qualidade educacional são também importantes. Ao fechar seu artigo, Husén indica que a Europa Ocidental pode ser classificada como tendo uma nova ecologia de educação, uma vez que hoje em dia se encontra uma grande proporção da população engajada numa vida educativa/escolar.

Infelizmente, esta tendência em prol da universalização do ensino que se encontra nos países industrializados não predomina na África ou na América Latina. O artigo de Paul N'Da (1993), da Costa do Marfim, revela que no seu país os efeitos combinados de pobreza, dívida externa e instituições políticas relativamente imaturas complicam muito o desenvolvimento de procedimentos democráticos ou de oportunidades educacionais. O autor indica, no entanto, que há algum progresso a esse respeito, especialmente por causa da participação ativa de professores e estudantes em movimentos a favor da descentralização do poder e da constituição legal do Estado. Nesse sentido, é interessante comparar esta perspectiva da África com aquelas oferecidas neste mesmo volume sobre a Europa Central, onde o professor é visto não como defensor da democracia plural, mas sim como sustentador de regimes centralizados e autoritários. Fica evidente que, em contextos diferentes de tempo e espaço, os professores, enquanto classe corpora-

tiva, podem assumir posturas distintas, dependendo de suas definições individuais e coletivas dos interesses pessoais, grupais e sociais.

Embora a situação educacional seja melhor na América Latina do que na África, está ainda longe de ser satisfatória. O artigo escrito por Cândido Gomes (1993), do Brasil, indica que nos últimos anos a crise da dívida externa tem resultado em cortes nos gastos educacionais, enquanto o número de estudantes e professores tem aumentado. Os programas de ajustamento econômico e o surgimento de democracias populistas e corporativas não têm ajudado a situação. O resultado destas tendências tem sido soluções imediatistas que procuram satisfazer demandas populares a curto prazo sem implementar mudanças profundas. O autor argumenta que os problemas sociais na América Latina não são apenas uma questão administrativa e financeira, mas sim (e principalmente) uma falta de vontade política sustentada por apoio popular. Por isso, o autor se coloca a favor de uma grande reforma nas instituições do Estado junto com uma mudança no modelo econômico predominante e o reconhecimento da interdependência global. Nesta estratégia, o papel da educação é primordial, embora a sociedade da qual faz parte a educação seja também uma vítima de problemas que são essencialmente de natureza política. Segundo Gomes, os governos na região têm sistematicamente evitado reformas em áreas sensíveis tais como currículo, avaliação, formação de professores e dificuldades de produtividade e equidade para focalizar aquilo que mais rapidamente gera votos: a mera expansão quantitativa do sistema escolar.

No início de seu artigo, Gomes escreve sobre herança cultural da América Latina, uma herança na qual a educação era um ornamento restrito a um grupo pequeno da elite. O artigo produ-

zido por Mark Bray e W. O. Lee (1993) oferece uma outra perspectiva sobre herança colonial. Ele focaliza Hongcong, uma colônia inglesa que deve perder seu *status* colonial em 1997, quando se tornará uma região administrativa da China. Os autores notam que por muitos anos o governo inglês de Hongcong promoveu uma despolitização, enfatizando nas suas escolas o valor do desenvolvimento econômico e da harmonia social, enquanto minimizava a importância da participação civil ativa. Mas agora, com a aproximação da transferência para a China, o governo colonial está valorizando a democracia e a conscientização política. Assim, a educação cívica está sendo focalizada nas escolas e a imagem do professor como líder político está sendo promovida. Esta educação cívica, no entanto, não chega a fornecer uma verdadeira preparação para o exercício da cidadania, uma vez que se concentra em questões administrativas e não considera assuntos tais como a distribuição do poder, a luta de classe e a transformação social. Além disso, tentativas de ensinar democracia têm sido subvertidas pela necessidade de preparar os estudantes para a reintegração à China, um país que não é democrático no sentido ocidental da palavra. Por tudo isso, os autores concluem que as demandas coletivas em prol da democracia em Hongcong dificilmente vão tornar-se expressivas no futuro próximo.

A ênfase em países e/ou regiões mundiais que caracteriza os sete artigos até agora resenhados não se aplica às duas contribuições restantes. A primeira dessas, de Roberta Bramwell e Kathleen Foreman (1993), adota um enfoque micro, focalizando as lições pedagógicas derivadas de estudos de caso de processos educativos promovidos por grupos indígenas do Canadá e das Filipinas. Esses grupos utilizam-se de dramatizações para ensinar de forma democrática, em que a aprendizagem é avaliada conforme os valores da comunidade, e a palavra, o número, a imagem, o som e o gesto

são empregados de maneira holística para adquirir conhecimento e demonstrar seu significado. Ao fechar seu artigo, as autoras apresentam um modelo educacional que se baseia na idéia de que a democracia é uma luta do cotidiano e que tal modelo aproveita não só as experiências dos grupos indígenas mas também a obra do filósofo Tcheco Comenius. O modelo enfatiza totalidade em vez de individualismo e reconhece que culturas diferentes possuem formas diferentes de saber, que o conhecimento de qualquer cultura é apenas parcial e que todo mundo tem algo a aprender de uma outra cultura. Assim, o currículo escolar deve celebrar e reforçar o saber pessoal e cultural e identificar, negociar e valorizar as contribuições de culturas diferentes. Cada estudante deve tornar-se consciente do que sabe, do que sua cultura conhece e quanto pode aprender de outras pessoas e culturas.

O último artigo do volume, escrito por Steve Heyneman (1993), do Banco Mundial, também trata da aprendizagem, mas nesse trabalho o foco está na aprendizagem adquirida através de pesquisa. O autor argúi que nós temos uma crise não só da qualidade da educação, mas também nos campos da pesquisa e da estatística educacional. Os dados disponíveis estão ficando cada vez menos confiáveis, e a culpa para essa tendência desfavorável se estabelece, em grande parte, entre educadores profissionais que disputam tanto sobre paradigmas teóricos que esquecem as responsabilidades e os objetivos profissionais que têm em comum. Segundo Heyneman, se os educadores trabalhassem mais em conjunto e brigassem menos, a qualidade da pesquisa educacional seria bem melhor.

A luz do argumento de Heyneman, vale a pena registrar que esta edição do *International Review of Education* dá uma contribuição importante para a pesquisa educacional, uma vez que os nove artigos fornecem informações detalhadas e interpretações pene-

trantes sobre acontecimentos em várias partes do mundo e sobre a relação complexa entre educação, democracia e desenvolvimento. Embora todos focalizem o mesmo tema, cada um é delimitado por especificidades regionais. Juntos, eles mostram que muitos problemas e preocupações no campo da educação são globais, ao passo que ênfases, interpretações e aplicações variam muito. Todos os artigos expressam otimismo e também pessimismo. Os autores vêem novas possibilidades para mudança, mas também reconhecem a presença de forças poderosas em favor do *status quo*. Todos consideram a educação como sendo fundamental para avanços na democracia e no desenvolvimento, mas estão cientes do fato de que os três elementos estão tão inter-relacionados que é impossível identificar um como determinante dos outros. Enquanto a reforma educacional é necessária para a promoção da democracia e do desenvolvimento, democracia e desenvolvimento são pré-requisitos para qualquer progresso significativo na educação. Neste sentido, fica evidente que não são apenas os problemas que são globais, as soluções o são também, à medida que em todas as regiões do mundo as soluções exigem ações holísticas, integradas, que abordam de maneira simultânea e articulada dimensões que não são apenas educacionais, mas também políticas, econômicas e culturais.

### Referências bibliográficas

BRAMWELL, Roberta, FOREMAN, Kathleen. Questioning power Structures and competitiveness in didactic pedagogy. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.561-576, 1993.

BRAY, Mark, LEE, W.O. Education, democracy and colonial transition: the case of Hong Kong. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.541-560, 1993.

GOMES, Cândido. Education, democracy and development in Latin America. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.531-540, 1993.

HALASZ, Gábor. The policy of school autonomy and the reform of educational administration: Hungarian changes in an East European perspective. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.489-497, 1993.

HEYNEMAN, Stephen. Educational quality and the crises of educational research. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.511-518, 1993.

HUSEN, Torsten. Schooling in modern Europe: exploring major issues and their ramifications. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.499-509, 1993.

KOTÁSEK, Jirí. Visions of educational development in the post socialist era. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.473-487, 1993.

MITTER, Wolfgang. Education, democracy and development in a period of revolutionary change. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.463-471, 1993.

N'DA, Paul. Luttés enseignantes, luttés étudiants et processus de démocratie en Afrique Noire. *International Review of Education*, v.39, n.6, p.519-530, 1993.

Robert E. Verhine Universidade  
Federal da Bahia

VAN DAELE, Henk. *L'éducation comparée*. Paris: PUF, 1993.  
(Coleção: que sais-je?).

O autor introduz seu estudo acerca do sentido e da finalidade da Educação Comparada como uma reflexão a respeito da pedagogia e da educação a partir do século XX. Ressalta dois fenômenos: a grande expansão da educação formal, em todos os níveis, e o desenvolvimento das mais diferentes modalidades de educação não formal. Conclui a introdução afirmando que, ao lado da expansão da procura por educação e da tomada de consciência de sua relevância, as ciências da educação desenvolveram-se e diversificaram-se sobremaneira. Articula-se, assim, o desenvolvimento das ciências da educação com o aparecimento e a evolução da Educação Comparada.

O autor inicia seu estudo com uma longa definição de Educação Comparada. Considera-a uma das ciências da educação, que tem por objeto tudo o que se refere ao fenômeno educacional, numa visão interdisciplinar e contextualizada. Os estudos comparativos, quer no interior de um país, quer entre situações de diferentes países, constituir-se-iam, pois, num esforço de percepção do fenômeno, visando a uma crescente cooperação e compreensão entre comunidades humanas e povos diferentes.

Partindo desta conceituação de Educação Comparada, o autor conclui que os diferentes enfoques na análise do fenômeno educacional (educação em outros países, educação para a compreensão entre os povos, para a paz, para o desarmamento, para o desenvolvimento, educação pluricultural, etc.) são atividades típicas que integram o processo de Educação Comparada.

Definida a Educação Comparada, o autor pretende oferecer subsídios para esclarecer o conceito de "comparação", ressaltando as dificuldades inerentes a esta atividade. Nota-se no autor uma visão otimista do problema. O ato de comparar é visto como inerente ao homem, sendo instrumento fundamental na resolução de problemas na medida em que possibilita a formulação de generalizações consistentes. Este otimismo não é limitado pelas evidentes dificuldades da atividade comparativa que o autor destaca (diferenças na acepção dos termos e na utilização de dados). Para superar as dificuldades apresentadas e, desta forma, garantir a fecundidade de estudos comparativos, são citados "Indicadores da Educação" criados pela UNESCO, a partir dos quais a atividade comparativa, em educação, poderá ser considerada confiável.

A visão otimista do autor se manifesta com extrema clareza no "capítulo onde é analisada a 'importância' da Educação Comparada". A Educação Comparada pode ser de fundamental importância na superação de todo o processo discriminatório e na ampliação de horizontes. Daí que todos os que, de alguma forma, estão envolvidos com o fenômeno educacional deveriam se dedicar a estudos neste campo. A Educação Comparada seria, pois, "um campo de pesquisa que não pode mais ser ignorado por docentes, dirigentes de escolas, supervisores, autoridades locais e nacionais, pesquisadores, pais de alunos, políticos e até jornalistas especializados".

Embora a maneira de argumentar do autor seja bastante convincente, é inegável um excesso de otimismo em suas colocações. Sem querer diminuir o valor da Educação Comparada, é possível levantar alguma suspeita quanto aos resultados que a sua prática acabaria trazendo quase que automaticamente.

Na segunda parte, cada um dos três capítulos focaliza um momento da evolução histórica da Educação Comparada: sua origem francesa (Capítulo IV), sua evolução na Europa e Estados Unidos (Capítulo V) e sua situação hoje (Capítulo VI).

É longamente destacada a figura e atuação de Marc-Antoine Jullien (1775-1848), considerado o fundador deste campo de estudos e o criador da expressão "Educação Comparada", inexistente em qualquer língua antes de 1817, quando foi utilizada por Jullien no "Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée".

A evolução da Educação Comparada é analisada a partir de teorização das diferentes formas de cooperação internacional e de sua articulação com o ensino, principalmente no âmbito do ensino universitário.

Finalmente, encontra-se na obra uma descrição sucinta, mas bastante abrangente, das diferentes organizações que se dedicam ao tema. Também encontra-se satisfatória citação da literatura existente e das principais linhas de pesquisa.

Como conclusão, o autor reafirma sua visão otimista quanto ao futuro e aos resultados das pesquisas sobre Educação Comparada, consideradas mais inovadoras para aperfeiçoar as ciências da educação.

Renzo Dini Faculdades Integradas da Católica de  
Brasília

OLMEDILLA, Juan Manuel Moreno. *Los exámenes: un estudio comparativo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. 247p.

O livro discute questões relacionadas aos exames realizados ao final da escola secundária em seis países: Estados Unidos, Inglaterra e Gales, República Federal da Alemanha, França, Espanha e Itália.

O estudo está condensado em sete capítulos tratando dos seguintes temas: 1) Introdução: Sistemas de Exames ao Final da Escola Secundária; 2) Os Países e os Exames; 3) Administração e Controle dos Sistemas de Exames; 4) Currículo Examinado; 5) Usos e Funções dos Sistemas de Exames; 6) *Status* Socioeducativo dos Exames; 7) Políticas Alternativas para o Planejamento de Sistemas de Exames.

No primeiro capítulo o autor apresenta três aspectos fundamentais do exame: a possibilidade que o exame oferece como instrumento capaz de alcançar maior igualdade de oportunidades; o exame como meio ideal para identificar e estimular o talento, onde quer que ele se encontre, sem considerar a procedência socioeconômica do sujeito; e a capacidade de influenciar na configuração do sistema educativo. Para o autor os exames, ao final da escola secundária, além de se constituírem sistemas de seleção relativamente baratos e fáceis de planejar e administrar, têm uma tradição social amplamente estabelecida e seu uso tem adquirido certo consenso social convertendo-se em um instrumento chave para a introdução de mudanças ou reformas governamentais, tanto no ensino secundário como no ensino superior.

### **Os países e os exames**

Este capítulo está dividido em três temas: Critérios para a seleção dos sistemas nacionais de exames a serem estudados; Estudo descritivo; e Estudo comparativo.

O autor descreve o processo de análise utilizada no estudo discutindo, em cada um dos três temas, elementos que considera relevantes para a análise comparada dos exames nos seis países. Assim, o autor discute como critérios, para a seleção dos sistemas de exames, a comparatividade, o impacto sobre outros sistemas educativos, a possibilidade de utilizar unidades de comparação mais ampla que a unidade nacional, e os exames selecionados.

Quanto ao formato, o estudo mostra que os exames incluem provas orais, como acontece na Itália, França e Alemanha; subjetivos de respostas abertas como na Espanha, Itália, França, Alemanha e Inglaterra e os testes padronizados susceptíveis de correção mecânica, como acontece nos Estados Unidos.

O diploma ou certificado, que se outorga ao aluno que consegue passar no exame, pode significar garantia legal para o acesso à universidade, como acontece na Espanha, Itália, França e Alemanha ou, por outro lado, passar no exame pode não ser condição necessária nem suficiente, do ponto de vista legal, para o ingresso na universidade como acontece nos Estados Unidos, Inglaterra e Gales.

### **Administração e controle dos sistemas de exames**

No que diz respeito à administração e controle dos sistemas de exames, o autor afirma que o estudo realizado nos seis países

permite chegar a duas conclusões de caráter geral: em primeiro lugar, em todos os países têm havido mudanças substanciais na administração dos exames durante quinze ou vinte anos, um fenômeno que contrasta com o longo período anterior de estabilidade ou de evolução muito lenta. Em segundo lugar, o estudo demonstra que tais mudanças denotam a existência de uma complexidade crescente das fontes de controle administrativo dos exames que, para os efeitos de um estudo comparado, deixa obsoleta a dicotomia tradicional entre sistemas centralizados (dos países latinos) e descentralizados (dos países anglo-saxônicos).

Permanece como incógnita o envolvimento da universidade, enquanto sua parcela de responsabilidade no exame, com tendência a uma diminuição, cada vez mais sensível, nos últimos anos (talvez com uma única exceção do caso espanhol).

### **Currículo examinado**

O estudo da evolução do currículo nos seis países confirma a diminuição, senão o desaparecimento, do tradicional caráter enciclopédico dos exames ao final do ensino secundário. Segundo o autor, a manutenção dos antigos ideais de cultura geral e maturidade acadêmica tem se tornado cada vez mais difícil tendo em vista a progressiva massificação, diversificação e profissionalização do currículo da escola secundária. O autor identifica cinco grandes tendências entre os países estudados e destaca algumas habilidades.

### **Usos e funções dos sistemas de exames**

Nas conclusões sobre usos e funções, o autor afirma que o estudo tornou evidente que a dupla função graduação-acesso enfrenta problemas graves, inclusive nos países de maior tradição. Embora

os exames continuem ocupando um lugar chave no acesso dos estudantes às universidades de grande demanda, já não são os únicos elementos das políticas de acesso aos estudos superiores. Por outro lado, o potencial das políticas de exames está sendo cada vez mais explorado pelos governos, para influir, controlar e condicionar todo tipo de aspectos administrativos e curriculares dos sistemas educativos, como também para servir de fonte de informação sobre o rendimento dos professores, de centros e de todo o sistema.

### **Status socioeducativo dos exames**

Em cada um dos seis países estudados a existência de exames, sejam eles testes ou provas subjetivas, orais ou escritos, públicos ou privados, tem provocado debates e controvérsias paradoxais.

### **Políticas alternativas para o planejamento de sistemas de exames**

O autor considera a *Uniformidade*, a *Opcionalidade* e a *Objetividade* como três variáveis essenciais na construção de qualquer sistema de exames ao final da escola secundária, a partir das quais, é possível extrair todo um conjunto de alternativas políticas que bem poderiam ser caracterizadas como os três grandes dilemas da política de avaliação.

Continuando, o autor tece considerações sobre um conjunto de quatro dilemas políticos, discute peculiaridades e conclui apresentando linhas de convergências e divergências entre os países.

Jacira da Silva Câmara Universidade  
de Brasília (UnB)

## BIBLIOGRAFIA

- ADMS, Don. Analysis without theory is incomplete. *Comparative Education Review*, v.34, n.3, p.381-385, Aug. 1990.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986. 97p.
- ALTBACH, Philip G. Trends in Comparative education. *Comparative Education Review*, v.35, n.3, p.491-507, Aug. 1991.
- ANDRADE, Antonio Ferreira de. *Estudo comparado da formação profissional no Japão e no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1982. 335p.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, v.9, n.2, p.39-56, maio/ago. 1984.
- \_\_\_\_\_ \_ Experiências culturais e acadêmicas na Bélgica e França. *Educação e Realidade*, v.9, n.3, p.95-105, set./dez. 1984.
- ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION. L'éducation dans le monde, n.40, 1988. 173p.
- AVANCINE, Sérgio Luiz. Participação de pais de alunos nas escolas públicas: primeiras avaliações de experiências estrangeiras. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v.6, n.1, p.25-32, jan./jul. 1988.
- BARRANCOS, Dora Beatriz. Elites liberais e ensino fundamental: Brasil e Argentina, 1960-1900. *Educação & Sociedade*, v.4, n.12, p.80-109, set. 1982.
- BENSON, J. Kenneth. The underdevelopment of theory and the problem of practice. *Comparative Education Review*, v.34, n.3, p.385-392, Aug. 1990.
- BETTEGA, Maria Odette de Paulli. *O "caráter público" da escola: pauta para uma exploração conceitual em distintos contextos: o caso francês e o caso brasileiro*. Curitiba: UFPR, 1988. 250p.
- BIBLIOGRAFIA [educação comparada]. *Em Aberto*, v.3, n.24, p.35-39, nov./dez. 1984.
- BONITATIBUS, Sueli Grant. *Urbanização, educação e modernização social: estudo comparativo*. São Paulo, 1986. 278p. Tese (Doutorado) — USP.
- BRAGA, Ronald. A universidade na Inglaterra e no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Educação Brasileira*, v.8, n.19, p.115-166, 2.sem. 1987.
- BRAY, Marc. Colonialism, scale and politics: divergence and convergence of educational development in Hong Kong and Macau. *Comparative Education Review*, v.36, n.3, p.322-342, Aug. 1992.
- BRITO, Luiz Navarro de. A educação nos textos constitucionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.151, p.511-522, set./dez. 1984.
- CADMOS. La culture commune des européens et le débat en quest. v.7, n.26/27, ete/automne 1984. 254p.

- CAPALBO, Creusa. Universidade brasileira e universidade francesa: em busca de reestruturação. *Convivium*, v.27, n.4, p.282-288, jul./ago. 1984.
- CARTER, William D. *Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement*. Paris: UNESCO: UPE, 1974. 58p. (Principes de la planification de l'éducation, 19).
- CATANI, Denice Bárbara (Org.). *A pesquisa em educação e o intercâmbio cultural*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1991. IIIp. (Série estudos e documentos, 30).
- CERVI, Rejane de Medeiros. Transferência em educação. *Em Aberto*, v.3, n.24, p. 19-24, nov./dez. 1984.
- COMPARATIVE EDUCATION REVIEW. Special issue on the second IEA study, v.31, n.1, Feb. 1987. 199p.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 29, 1966. Genebra. *L'organisation de la recherche pédagogique: étude d'éducation comparée*. Génève: Bureau International d'Education, 1966.184p. (Bureau International d'Éducation, 287).
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 31, 1968. Génève. *L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie integrante des Programmes scolaires: recherche d'éducation comparée: 31e. session*. Génève: Bureau International D'Éducation; Paris: UNESCO, 1968. 258p. (Bureau International d'Education, 311).
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 31, 1968. Génève. *L'étude du milieu a l'école: recherche d'éducation comparée; 34e session*. Génève: Bureau International d'Éducation; Paris: UNESCO, 1968. 191p. (Bureau International d'Éducation, 313).
- COOPERATION culturelle: études et expériences: le contenu culturel de l'éducation. Paris: UNESCO, 1979. 112p. (UNESCO. Étude en commun, 9).
- CRUZ, Teresinha Rosa. *Educação e organização social: estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984. 253p.
- DEBEAUVAIS, Michel. Educação comparada: a necessidade do intercâmbio na educação. *Em Aberto*, v.3, n.24, p.15-18, nov./dez. 1984.
- . O papel da avaliação nas perspectivas de desenvolvimento do ensino superior. In: QUALIDADE, expansão e financiamento do ensino superior privado. Rio de Janeiro: ABM, 1984. p.13-16.
- DEBLE, Isabelle. *La escolaridad de las mujeres: estudio internacional comparativo de la merma del alumnado femenino y masculino en la enseñanza de primero y segundo grado*. Paris: UNESCO, 1980. 184p.
- DEMOLINS, Edmond. *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons*. Paris: Firmin-Didot, [19-]. 412p.

DESJEUX, Dominique. *Le sens de l'autre: stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris: UNESCO: ICA, 1991. 169p.

A EDUCAÇÃO NO MUNDO. São Paulo: Saraiva, 1982. 3v.

ELIOU, Maria. Igualdade para as mulheres na educação. *Correio da UNESCO*, v.II, n.10 p.22-25, out. 1983.

EM ABERTO. Educação comparada. Brasília: INEP, v.3, n.24, nov./dez. 1984.

ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 1987. Brasília. *Avaliação do ensino superior*. Brasília: MEC, 1988. 148p.

THE ESPECIALIST. São Paulo: PUC, Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, v.9, n.1/2, 1988.

FLEURY, Maria Tereza Leme, MATTOS, Maria Isabel de. Sistemas educacionais comparados. *Estudos Avançados*, v.5, n. 12, p.69-89, maio/ago. 1991.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Estudos comparados de educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica embasada na questão do outro. *Educação & Sociedade*, v.12, n.40, p.384-401, dez. 1991.

FURTER, Pierre. *Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada*. Trad. por Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982. 380p. (Educação, 3).

GELPI, Ettore. *Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer*. São Paulo: SESC, 1983. 155p.

GREENOUGH, Richard. *Pour les enfants du monde: exemples de la coopération UNESCO-FISE (UNICEF)*. Paris: UNESCO, 1986. 68p.

GUITON, Jean. *De l'équivalence des diplomes a l'évaluation des competences: procédures et pratiques courantes; voies nouvelles*. Paris: UNESCO, 1977. 143p.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez: EUFC: Autores Associados, 1986. 182p.

HOSSNE, William Saad. Organização e administração da universidade brasileira. *Educação Agrícola Superior*, v.2, n.1, p.115-121, mar. 1984.

HUGUENIN, Elisabeth. *La coéducation des sexes: expériences et reflexions*. Paris: Neuchatel, Delachauy & Niestle, 1929. 154p.

HUMMEL, Charles. *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Paris: UNESCO, 1977. 208p.

IANI, Octavio. Imperialismo cultural en América Latina. *Comercio Exterior*, México, v.25, n.7, p.749-753, jul. 1975.

INTRODUCTION aux études interculturelles: esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures, UNESCO, 1976-1980. Paris: UNESCO, 1980. 225p.

JING, Shi-Bo, ZHOU, Nan-Zhao. Comparative education in China. *Comparative Education Review*, v.29, n.2, p.240-250, May 1985.

JUNG, David J. Law as an instrument of educational policy-making. *American Journal of Comparative Law*, v.32, n.4, p.625-678, Fall 1984.

KANDEL, Isaac Leon. *Uma nova era em educação: estudo comparativo*. 2.ed. Trad. por Clotilde da Silva Costa. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. 410p.

KERBAUY, Tânia. 2º Seminário Regional de Educação Comparada. *Integração*, v.4, n.27, p.28-33, maio 1987.

KING, Edmond. Observations from outside and decisions inside. *Comparative Education Review*, v.34, n.3, p.392-395, Aug. 1990.

LE, Thanh Khoi. Toward a general theory of education. *Comparative Education Review*, v.30, n.1, p.12-29, Feb. 1986.

LEITE, Lígia Chiapini Moraes. O uso do livro didático nas aulas de língua. *Signos*, Lajeado, v.12, n.22, p.10-26, maio 1988. Caderno especial.

LEITE, Rogério C. Cerqueira. Universidade: propósito e institucionalização. *Mensagem*, n.9, p.17-25, 1983/1984.

LINDSAY, Beverly. Integrating international education and public diplomacy: creative partnerships or ingenious propaganda?

*Comparative Education Review*, v.33, n.4, p.423-436, nov. 1989.

LORENZ, Karl Michael et al. O ensino de ciências do 1º grau nas escolas brasileiras e norte-americanas: uma comparação dos seus currículos. *Educar*, v.3, n.1, p.47-56, jan./jun. 1984.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos, 1961. 294p.

LULAT, Y.G.M. Comparative education bibliography. *Comparative Education Review*, v.26, n.1, p.104-114, Feb. 1982.

MACIEL, Carlos Frederico. *A universidade e outros temas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangama, 1986. p.121-140:0 problema do vestibular: conjuntura e estrutura: análise à luz da educação comparada.

MASEMANN, Vandra L. Ways of knowing: implications for Comparative education. *Comparative Education Review*, v.34, n.4, p.465-473, Nov. 1990.

MEJIA JIMENEZ, Marco Raul. Tendencias de la cultura y la cultura popular en la educación popular. *Contexto & Educação*, v.3, n.9, p.11-23, jan./mar. 1988.

MICELI, Sérgio. *A desilusão americana: relações acadêmicas entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Sumaré, 1990. 80p.

MORRIS, Robert (Ed.). *Studies in Mathematics education: moving into the twenty-first century*. Paris: Unesco, 1992. 227p. (The teaching of basic sciences. Mathematics, 8).

- NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, v.7, n.37, p.1-16, jan./mar. 1988.
- NOAH, Harold G. Focus on Comparative education. *Comparative Education Review*, v.28, n.4, p.550-604, Nov. 1984.
- NOBREGA, Vandick L. da. *Ensino planejado e educação com parada*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. 398p.
- NOTES ET ÉTUDES DOCUMENTAIRES. L'enseignement supérieur en Europe: vers une évaluation comparée des premiers cycles. n.4929, avr./juin 1991. 127p.
- NOTES ET ÉTUDES DOCUMENTAIRES. L'Europe des Universités: Tenseignement supérieur en mutation, n.4953, 1992. 173p.
- NOTES ET ÉTUDES DOCUMENTAIRES. La formation Professionnelle initiale: contrastes et similitudes en France et en Europe, n.4987, 1994. 146p.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e, CASTRO, Cláudio de Moura (Coords.). *Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. Rio de Janeiro: Instituto Herbert Levy, [1993?]. 122p.
- OLIVEIRA, Paulo de. História e influência da tecnologia educacional. *Tecnologia Educacional*, Vjll, n.45, p.29-35, mar./ abr. 1982.
- POST, David. Educational attainment and the role of the State in Hong Kong. *Comparative Education Review*, v.37, n.3, p.240-261, Aug. 1993.
- POSTLETHWAITE, T.N. Comparative educational achievement research: can it be improved? *Comparative Education Review*, v.31, n.1, Feb. 1987.
- PROBLÈMES POLITIQUES ET SOCIAUX. École et intégration des immigrés. n.693, déc. 1992. 64p.
- PSACHAROPOULOS, George. Comparative education: from theory to practice, or are you A:/NEO.\* or B:/\*.IST? *Comparative Education Review*, v.34, n.3, p.369-380, Aug. 1990
- \_\_\_\_\_. From rhetoric to usefulness. *Comparative Education Review*, v.34, n.3, p.401-404, Aug. 1990.
- RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, v.24, n.103/ 104, p.1067-1145, 1988.
- RUST, Vai D. Postmodernism and its Comparative education implications. *Comparative Education Review*, v.35, n.4, p.610-626, Nov. 1991.
- SANDER, Benno. Educação e dependência no Brasil: o papel da educação comparada. *Em Aberto*, v.3, n.24, p.1-14, nov./dez. 1984.
- SANTOS, Hélio Jorge dos. Estado e educação no Brasil. *Perspectivas*, v.5, n.6, p.115-122, 1983.

- SCHUH, G. Edward. Integrando a universidade na sociedade: a experiência americana e algumas sugestões para o Brasil. *Educação Brasileira*, v.8, n.16, p.167-176, 1. sem. 1986.
- SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES, 5, 1978. Halle. *O direito à educação e o acesso ao ensino superior*. Trad. por Teresa Maria Frota Bezerra. Fortaleza: UFC, 1984. 162p.
- SEMINÁRIO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 2, 1987. São Paulo. *Anais*. São Paulo: USP, 1987. 288p.
- SHUKLA, Sureshchandra. Comparative education: an Indian perspective. *Comparative Education Review*, v.27, n.2, p.246-258, June 1983.
- TAJRA, Leda. *Perspectivas da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro de mundaças*. Rio de Janeiro, 1987. 12p. Trabalho apresentado no VI Congresso Mundial de Educação Comparada.
- TANURI, Leonor Maria. O significado da educação comparada para os estudos pedagógicos no Brasil. *Didática*, v.20, p.1-12, 1984.
- TEIXEIRA, Gilberto W. Os sistemas de avaliação de desempenho de professores: o estado da arte. *Revista de Administração*, v.17, n.1, p. 14-23, jan./mar. 1982.
- THOMÁS, Jean. *Os grandes problemas da educação no mundo: ensaio de análise e de síntese*. Trad. por Maria João Seixas. Lisboa: A. Ramos, 1978. 201p.
- \_\_\_\_\_. *Les grands problèmes de L'éducation dans le monde: essai d'analyse et de synthèse*. Paris: UNESCO, 1975. 172p.
- TOLLE, Paulo Ernesto. El SENAI: education y Capacitación para el desarrollo industrial. *Boletim CINTERFOR*, n.97, p.27-32, ene./mar. 1987.
- TORNEY-PURTA, Judith, SCHWILLE, John. Civic values learned in school: policy and practice in industrialized nations. *Comparative Education Review*, v.30, n.1, p.30-49, Feb. 1986.
- TRINH, Van Thao. L'idéologie de l'école en Indochine (1890-1938). *Review Tiers-Monde*, v.34, n. 133, p. 169-186, jan./mar. 1993.
- UNIVERSIDADE: autonomia, qualidade e compromisso social. *Educação Brasileira*, v.14, n.29, p.99-178, jul./dez. 1992.
- VALLE, Álvaro. A escola brasileira. *Política*, v.1, n.18, p.36-45, 1982.
- VELLOSO, Jacques. Dependência e educação comparada. *Educação & Sociedade*, n.22, p. 105-119, set./dez. 1985.
- VERHINE, Robert E. (Org.). *Educação: crise e mudança*. São Paulo: EPU, 1989. 130p.

WELCH, Anthony R. Knowledge and legitimation in Comparative - education. *Comparative Education Review*, v.35, n.4, p.508-531, Aug. 1991.

WILLIAMS, Gareth. *Independent further education*. London: Policy Studies Institute, 1979. 114p.

ZAIZER, Jennifer F. Swapping debt for education: Harvard and Ecuador provide a model for relief. *Boston College Third World Law Journal*, v.12, n.1, p.157-189, Winter 1992.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)