



- 6
Ação Cultural e Educacional da Biblioteca no
Âmbito da Escola de 1º Grau
- 7
Metodologia da Alfabetização de Adultos:
um balanço da produção do conhecimento
- 8
O Visitante Inoportuno: o estudo da escola
num grupo tribal
- 9
Do Discurso da Greve à Ação do Nepe: uma
forma diferente de fazer/conceber a
universidade
- 10
Efeitos da Simulação Computadorizada no
Ensino da Atividade de Visita Domiciliar
- 11
A Prática Cotidiana dos Profissionais da
Educação em Escolas Públicas: a difícil
relação teoria-prática
- 12
Municipalização do Ensino: discurso oficial e
condições concretas de implantação
- 13
Avaliação das Experiências de Educação de
Jovens/Adultos de Santa Catarina
- 14
O Perfil Sociocultural de Alguns
Trabalhadores do Ensino de 2º Grau
Mediante seu Cotidiano
- 15
Descentralização Política Municipal de
Educação e Participação no Município de
São Paulo
- 16
A Realidade da Preparação para o trabalho
na 2ª Região Escolar São Leopoldo (RS)
- 17
Qualidade de Ensino: velho tema, novo
enfoque

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Cristovam Buarque

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

Rubem Fonseca Filho

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Raimundo Luiz Silva Araújo

DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

José Marcelino de Rezende Pinto

MEC
Ministério da Educação

INEP
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC/INEP/CIBEC

Relatos de Pesquisa

Volume 2

2ª edição

Brasília-DF
2003

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Ronald Acioli da Silveira

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Antonio Fernandes Secchin

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Eveline de Assis
Marluce Moreira Salgado

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

ARTE-FINAL
Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM
1.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fones: (61) 410-8438. 410-8042
Fax: (61) 410-9441
e-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Cibec/Inep - Centro de Informações e Biblioteca em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 410-9054/9056
Fax: (61) 410-9448
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Relatos de pesquisa : volume 2 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. - 2. ed. - Brasília : Inep/MEC, 2003.
169 p.: il. - (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0104-6551)

1. Educação brasileira - Aspectos socioeconômicos. 2. Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Relatório de pesquisa. I. Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SUMARIO

Volume 2

APRESENTAÇÃO.....	5
Nº 6 - AÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL DA BIBLIOTECA NO ÂMBITO DA ESCOLA DE 1º GRAU.....	7
Antonia Terezinha Marcantonio (Coordenadora), Martha Maria dos Santos, Margarete Barros Maia Pires	
Nº 7 - METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	19
Vera Maria Masagão Ribeiro, Marilena Nakano, Orlando Joia, Sérgio Haddad	
Nº 8 - O VISITANTE INOPORTUNO: O ESTUDO DA ESCOLA NUM GRUPO TRIBAL	
Eneida Corrêa de Assis (Coordenadora)	
Nº 9 - DO DISCURSO DA GREVE À AÇÃO DO NEPE: UMA FORMA DIFERENTE DE FAZER/CONCEBER A UNIVERSIDADE.....	
Marlene Ribeiro (Coordenadora), Cidúlia D. S. Melo	
Nº 10 - EFEITOS DA SIMULAÇÃO COMPUTADORIZADA NO ENSINO DA ATIVIDADE DE VISITA DOMICILIAR.....	57
Beatriz Regina Lara dos Santos (Coordenadora), Juliana Boettcher Schneider, Simone Santos de Souza, Ingrid Krilow	
Nº 11 - A PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFÍCIL RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA.....	71
Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos (Coordenadora), Nelcy das Neves Ramos	
Nº 12 - MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: DISCURSO OFICIAL E CONDIÇÕES CONCRETAS DE IMPLANTAÇÃO.....	79
Elena Viveros Jarry, Maria de Fátima dos Santos Vieira (Coordenadoras), Elizabeth de Camillis, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Edmilson Alves de Azevedo	
Nº 13 - AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTA CATARINA.....	91
Zenir Maria Koch (Coordenadora)	

Nº 14 - O PERFIL SOCIOCULTURAL DE ALGUNS TRABALHADORES DO ENSINO NOTURNO DE 2º GRAU MEDIANTE SEU COTIDIANO.	107
Dagmar Maria Leopoldi Zibas (Coordenadora)	
Nº 15 - DESCENTRALIZAÇÃO, POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	125
Pedro Roberto Jacobi (Coordenador)	
Nº16 - A REALIDADE DA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NA 2ª REGIÃO ESCOLAR - SÃO LEOPOLDO (RS).....	143
Egídio Schmitz (Coordenador)	
Nº 17 - QUALIDADE DE ENSINO: VELHO TEMA, NOVO ENFOQUE.	157
Maria Laura P. Barbosa Franco (Coordenadora)	

APRESENTAÇÃO

Este é o segundo dos quatro volumes programados para a reedição dos Relatos de Pesquisa, publicados no âmbito da Série Documental.

A subsérie Relatos de Pesquisa teve como objetivo, inicialmente, divulgar os artigos-síntese resultantes das pesquisas financiadas pela então existente linha de fomento do Instituto. Assim, de abril de 1993, quando foi criada, a julho de 1995, quando foi interrompida, foram publicados 41 títulos, distribuídos por 34 números, os quais constituem um conjunto significativo de textos que tem na diversidade de temas, de enfoques e de metodologias a sua principal característica.

Em 1995, com o término da linha de fomento e o redirecionamento da linha editorial, a subsérie foi reestruturada. A partir do nº 35, lançado em 1999, passou a publicar apenas relatos de pesquisas e estudos coordenados pelo Inep e/ou originados da base de dados do Instituto.

Apesar do tempo decorrido, muitos dos temas abordados e das questões debatidas naqueles trabalhos permanecem atuais e instigadores. Não há outra explicação para a constante procura por esses títulos. Contudo, a dificuldade em atender aos pedidos estava em que os títulos estão esgotados e a edição original foi realizada por meio xerográfico, anterior, portanto, às facilidades de gravação e reprodução digitais de hoje.

A presente reedição dos Relatos de Pesquisa visa atender a essa demanda, oferecendo aos pesquisadores e estudiosos a oportunidade de entrar em contato com um material representativo de uma fase importante da história da pesquisa educacional brasileira.



Ação Cultural e Educacional da Biblioteca no Âmbito da Escola de 1^o Grau

Antonia Terezinha Marcantonio (Coordenadora),
Martha Maria dos Santos,
Margarete Barros Maia Pires

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
INTRODUÇÃO.....	11
JUSTIFICATIVA.....	13
OBJETIVOS.....	13
METAS.....	13
RESULTADOS FINAIS.....	13
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	16

Ação Cultural e Educacional da Biblioteca no Âmbito da Escola de 1º Grau*

Antonia Terezinha Marcantonio (Coordenadora)
Martha Maria dos Santos
Margarete Barros Maia Pires

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo principal favorecer o contato dos alunos de 1º grau com o livro, por meio de um trabalho cooperativo e dinâmico entre professores das escolas da rede municipal de ensino de 1º grau de Ribeirão Preto e os bibliotecários das Instituições de Ensino Superior (IES). Após termos levantado a realidade dessas escolas, no que se refere à dinamização do livro, elaboramos um plano de ação para fazê-lo chegar a elas, e, com a participação do professor, organizamos um acervo à disposição do aluno. Estruturamos o serviço de caixas-estantes, considerado um recurso viável que permite a utilização do acervo de livros entre as unidades de ensino, num sistema de rodízio, e uma medida alternativa para suprir a falta de biblioteca na escola. As caixas-estantes são confeccionadas em madeira, com duas prateleiras internas, sustentadas sobre rodas e moldadas de acordo com as necessidades de cada série. Ela permite a circulação de, aproximadamente, quatrocentos livros entre as diversas classes, nas diferentes séries de cada unidade de ensino, constituindo-se uma microbiblioteca circulante, localizada nos mais variados espaços da escola e com o mínimo de despesa. Os resultados apurados nos revelaram que o professor é o grande responsável pelo incentivo da leitura junto aos seus alunos, mas a sua atuação inexpressiva e o distanciamento do bibliotecário contribuem para afastar o aluno do livro. A caixa-estante poderá ser um recurso viável capaz de aumentar o espaço de leitura na escola. Porém, para sua efetivação, há de se adequarem as posições renovadoras com as posições tradicionais, o que só se conseguirá ao longo do tempo e com o

engajamento progressivo da instituição e dos professores.

INTRODUÇÃO

Sendo a leitura uma atividade iniciada na escola, torna-se fundamental que ela crie condições para que esta prática seja efetivada.

A escola pode contribuir para a formação do hábito da leitura quando faz constar do seu planejamento curricular programações pertinentes que venham atender às necessidades do processo ensino-aprendizagem.

A educação contínua, na sua mais variada forma, deve ser praticada pelo professor e subsidiada pela biblioteca, e muitas atividades e programas de leitura poderão ser planejados conjuntamente com os professores, visando à fixação do hábito da leitura, um dos mais importantes objetivos da educação. Se o ambiente escolar deve oferecer oportunidades de leitura, torna-se indispensável que nos preocupemos com o acesso do educando aos livros. Observando a carência de livros que ocorre no contexto escolar e refletindo sobre a atuação do bibliotecário e do professor, no que se refere à dinamização do livro na escola, elaboramos esta pesquisa e a estruturamos em duas fases.

Na primeira fase, identificamos o universo das escolas da rede municipal de ensino de 1º grau de Ribeirão Preto (Tabelas 1 e 2), mediante visitas e reuniões periódicas com os diretores e professores de cada uma delas, e verificamos as condições que elas oferecem para dinamizar a leitura; na segunda, elaboramos uma pesquisa-ação e, através de um trabalho interativo entre

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 6, setembro de 1993. como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 58/89. firmado entre o Inep e a Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), cuja conclusão deu-se em janeiro de 1992.

Tabela 1 - Demonstrativo das Unidades de Ensino - Número de Classes

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			Total							
	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N	M	T	N		M	T	N				
EMPG.PROF. RAUL MACHADO	2	1	-	3	1	1	-	2	1	1	-	2	1	1	-	2	1	-	2	1	-	2	1	-	1	1	-	1	1	14		
EMPG. ALPHEU GASPARINI	5	2	-	7	4	1	-	5	3	2	-	5	2	2	-	4	-	-	2	1	3	-	3	-	2	3	-	2	3	31		
CEMEI DR JOÃO G. SAMPAIO	4	-	-	4	3	-	-	3	-	4	-	4	3	3	-	6	3	-	6	3	-	6	1	1	-	2	1	1	-	29		
EMPG R NEUSA M. MARZOLA	3	2	-	5	3	1	-	4	2	1	-	3	2	1	-	3	-	-	1	4	5	-	4	4	-	2	3	30				
EMPG P. ANÍSIO TEIXEIRA	2	3	-	5	2	2	-	4	1	2	-	3	2	1	-	3	2	1	1	4	1	1	1	3	1	1	2	26				
EMPSG D. LUÍS A. MOUSINHO	4	4	-	6	4	4	-	4	3	4	-	7	3	4	-	7	4	4	1	9	2	2	1	7	2	2	1	4	5	2	55	
TOTAL DE CLASSES	20	12	-	32	17	9	-	26	10	14	-	24	13	12	-	25	10	12	7	29	5	6	9	20	4	4	7	15	4	6	14	185
MANHÃ	20			17				10				13				10					5				4			4		83		
TARDE	12			9				14				12						12			6				4			4		73		
NOITE																		7				9					7			29		

Fonte: Unidade de ensino de 1º grau da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

Tabela 2 - Demonstrativo das Unidades de Ensino

SÉRIE/ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS POR SÉRIE																											
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total	
EMPG P.RAUL MACHADO	77	67	66	66	63	40	33	25	437																			
EMPG ALPHEU GASPARINI	272	173	174	157	136	116	78	72	1176																			
CEMEI DR.JOÃO G. SAMPAIO	137	121	157	108	105	45	33	17	723																			
EMPG P.NEUSA M. MARZOLA	188	139	110	113	176	128	102	78	1032																			
EMPG P. ANÍSIO TEIXEIRA	137	112	92	89	139	106	83	52	810																			
EMPSG DR.LUIS A.MOUSINHO	300	280	265	252	271	180	146	116	1810																			
TOTAL DE ALUNOS	1109	892	864	785	890	615	475	360	5990																			

Fonte: Unidade de ensino de 1º grau da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

professor e bibliotecário, passamos a agilizar um serviço de caixa-estante e, assim, dar à leitura o lugar que lhe cabe no contexto educacional.

JUSTIFICATIVA

A realidade nos revela que a escola de 1º grau é uma instituição carente de estruturas voltadas para a dinamização do livro.

Acreditamos que é nos primeiros níveis de ensino que se concentra maior preocupação com a formação de atitudes, hábitos, preferências e habilidades; sendo assim, é preciso que haja uma retomada de consciência por parte dos professores e bibliotecários, para que, unidos no propósito de dinamizar o livro na escola, possam realizar trabalhos integrados, com o propósito de que a escola, gradativamente, sane o problema do acesso ao livro e da sua fruição.

OBJETIVOS

1) Favorecer o contato direto dos alunos de 1º grau com o livro.

2) Estruturar um trabalho cooperativo entre o professor e o bibliotecário para promover o livro na escola.

3) Montar um serviço que tenha como metas prioritárias o universo da criança, seus interesses e habilidades.

4) Integrar a biblioteca no planejamento curricular, visando ao enriquecimento das situações de ensino-aprendizagem.

METAS

1) Levantamento do acervo das bibliotecas em termos qualitativos, quantitativos e organizacionais.

2) Adequação do espaço físico, tendo em vista a estrutura da escola (número de alunos, professores, classes por período).

3) Diagnóstico do uso da biblioteca pelos professores e alunos.

4) Debate sobre os mecanismos de dinamização dos recursos existentes e atualização

destes (IES e escola de 1º grau), respeitando sempre o posicionamento do professor, elemento primordial do processo educativo.

5) Implantação do uso da biblioteca pelos professores e alunos.

6) Sugestão da utilização de caixas-estantes como viabilização do uso dos acervos pelas diferentes unidades de ensino, sendo que as mesmas deverão ser montadas de acordo com as necessidades estabelecidas nos conteúdos programáticos, definidos pelos professores, e ajustadas à realidade ao longo do processo.

RESULTADOS FINAIS

Os dados apurados nos revelaram que as unidades de ensino não possuem espaço físico adequado e condizente para o funcionamento de uma biblioteca; os livros são guardados em espaços conforme a disponibilidade de cada escola; é desatualizado e seu processamento técnico (classificação e catalogação) fica a cargo de pessoas não qualificadas para o trabalho. Quanto à dinâmica do uso do acervo, pudemos observar que esta tarefa recai sobre o professor da disciplina de Língua Portuguesa. Para obtermos diretrizes de ação capazes de minimizar os problemas que circundam o processo de leitura na escola de 1º grau, fêz-se necessária a realização de vários encontros entre pesquisadores e pessoal envolvido na situação (direção e professores das escolas).

Após várias reuniões, tivemos a oportunidade de sugerir a implantação da caixa-estante (Figuras 1 e 2) como um recurso viável que permitiria a utilização do acervo pelas diferentes unidades de ensino num sistema de rodízio.

Justifica-se a aplicação da caixa-estante em sistema de rodízio por ser uma dinâmica que requer baixo custo operacional, pois elimina a necessidade de pessoal especializado, e oferece respaldo informacional básico diante da realidade de cada escola, suprimindo as necessidades do ensino de 1º grau quanto ao uso de biblioteca.

Para a montagem e operacionalização das caixas-estantes, fez-se necessário observar, em cada escola, o número de alunos e de salas

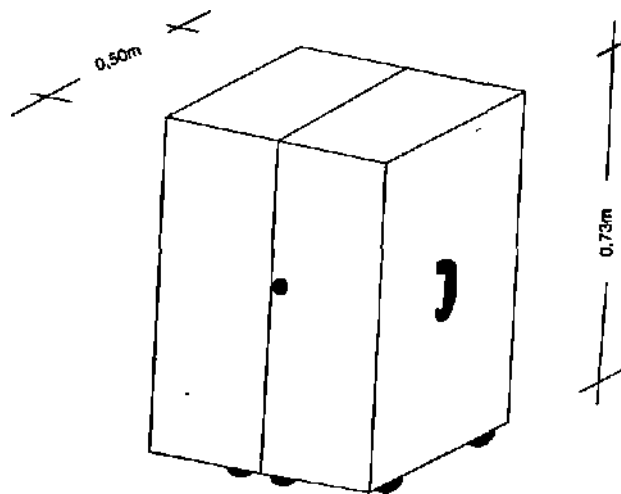


Figura 1 - Caixa-estante fechada

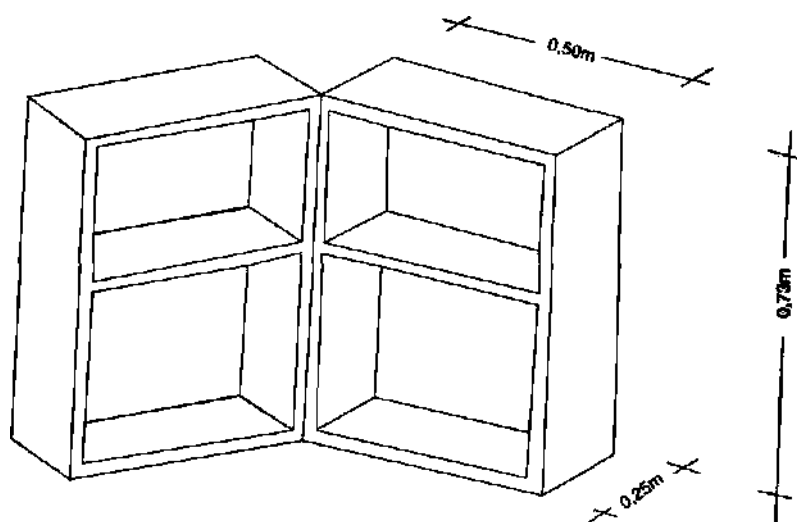


Figura 2 - Caixa-estante aberta

ocupadas por série e em cada período, bem como a existência ou não da biblioteca.

Essas informações foram obtidas na fase de identificação das unidades de ensino e, com o acervo das caixas já organizados, passamos para a sua operacionalização.

Mediante consenso, os professores representantes das escolas procederam ao sorteio de uma unidade de ensino que, funcionando como escola-piloto, iniciaria o processo de rodízio da caixa-estante. A unidade eleita foi a Escola Municipal Dom Luís do Amaral Mousinho.

Quanto à utilização do acervo pelas demais escolas integrantes do sistema, o procedimento

deverá ser o mesmo, ou seja, as unidades serão eleitas mediante sorteio. Sendo assim, o serviço deverá ser implantado no início do ano letivo, e o acervo, atualizado, conforme a proposta das escolas.

Convém esclarecer que se trata de um trabalho dinâmico e contínuo, cuja maior preocupação é inserir a biblioteca no planejamento curricular. Dessa forma, permaneceremos ligadas a toda e qualquer situação que envolver a continuidade do trabalho, onde, a cada ano letivo, a biblioteca se fará presente por ocasião do planejamento de cada escola.

Para darmos início à instalação da caixa-estante na escola-piloto, fez-se necessário

divulgarmos, para todo o corpo docente, algumas informações referentes ao processo, que culminou no sorteio, bem como à montagem, organização e implantação desse serviço.

Considerando que a pesquisa-ação é resultante de uma interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, não apresentamos nenhuma proposta para a dinamização de tal sistema.

O caráter não-impositivo da proposta objetivou conquistar, gradualmente, o interesse dos professores em usar as caixas-estantes.

No entanto, observamos que apenas no início eles se mostraram entusiasmados e interessados, não acontecendo o mesmo por ocasião do uso efetivo do sistema.

Foi durante as primeiras reuniões que os professores sugeriram o desenvolvimento da "Hora do Conto" como uma atividade paralela. Entretanto, na fase de avaliação do sistema implantado foi notória a posição de alguns deles em responsabilizar o professor da disciplina de Língua Portuguesa pela atividade de leitura; não menos patente foi a sua posição quanto ao cumprimento dos conteúdos programáticos, que, segundo eles, nem sempre permitem a utilização de atividades paralelas, além de complementarem que a leitura das obras não viria reforçar os objetivos programáticos das disciplinas específicas.

Embora tenhamos detectado que o envolvimento dos professores com o sistema tivesse acontecido em menor intensidade entre aqueles que lecionam as disciplinas específicas, ficou evidente a sua responsabilidade de incentivar a leitura junto aos seus alunos, independentemente da área em que atua.

Pudemos observar que o não-envolvimento do professor com as caixas acarretou uma posição de desagrado junto àqueles alunos que não tiveram a oportunidade de conviver diretamente com os livros. Por exemplo, foi notória a postura daquele aluno que "descobriu" as caixas através de uma outra situação e não pelo seu professor.

Convém lembrar que as atividades paralelas (Hora do Conto), o uso das caixas no pátio e o convívio com os colegas permitiram às

crianças a descoberta do sistema, embora o seu relacionamento com o livro tenha se mantido distante. Sendo assim, o aluno, dando vazão à sua curiosidade, passou a cobrar dos professores mais tradicionais o uso efetivo dos livros, ou seja, "pegar para ler", "levar para casa".

Tão importante quanto o papel do professor é o papel do bibliotecário como co-educador e agente social, que, ponderando os poucos recursos de que a escola dispõe para que a leitura seja aí promovida, poderá utilizar-se de subsídios que auxiliem o professor no incentivo à leitura.

Porque a escola não tem livros, o professor não está habituado a inserir a leitura em sua programação anual, e a ausência do bibliotecário contribui para distanciar cada vez mais a criança desta atividade.

Salientamos que o uso da caixa-estante como um recurso que vem diminuir a "economia de leitura na escola" se constitui uma estratégia viável e capaz de aumentar o espaço de leitura na escola. Porém, para sua efetivação, há de se adequarem as posições renovadoras com as posições tradicionais, o que só se conseguirá ao longo do tempo, com o engajamento progressivo à proposta de dinamizar a leitura de acordo com a necessidade da criança.

Na área educacional, a pesquisa-ação é de difícil aplicação; acredita-se que isto é devido à resistência institucional e aos hábitos dos professores. No entanto, nota-se uma crescente disponibilidade por parte de profissionais da área e da própria instituição, pois a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema educacional na busca de soluções para seus problemas, propiciando planejamento e criação para alcançar determinados objetivos, produzir certos efeitos com critérios aceitos pelo grupo participante e com uma dimensão conscientizadora.

A investigação associada ao processo de reconstrução da biblioteca escolar mediante a utilização da caixa-estante possibilitou uma reciclagem das idéias levadas em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e a direção e na relação professor/aluno e leitura. Esses passos iniciais podem contribuir para promover aplicações criativas na difusão de conhecimentos mediante a dinâmica da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Madalena de Cássia Ciari de. Algumas considerações sobre "leitura". In: ENCONTRO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2.; ENCONTRO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 4., 1976, Santo André. *Anais...* [S.l.: s.n., 1976?]. Mimeografado.
- BACK, Maria Helena de Carlos (Coord.). Interesses e estímulos na leitura dos estudantes de 1º e 2º graus e condições de funcionamento de bibliotecas escolares em Florianópolis. *Boletim ACB*, Florianópolis, v. 1, n. 3/4, p. 9-27, jul./dez. 1981.
- BARBOSA, Marilene Lobo Abreu et al. Os novos meios de comunicação de massa e a função sócio-cultural da biblioteca. In: ASSEMBLÉIA DAS COMISSÕES PERMANENTES DA FEBAB, 4. *Anais...* São Paulo: Febab, 1978. v. 1, p. 343-366.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUENO, Nancy. A biblioteca escolar e a formação do hábito de leitura: uma experiência. In: ENCONTRO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2.; ENCONTRO DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 4., 1976, Santo André. *Anais...* [S.l.: s.n., 1976?]. Mimeografado.
- CARVALHO, Alzira Eeko F. de; FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro. Projeto de pesquisa sobre bibliotecas escolares no município de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 9.; JORNADA SUL-RIOGRANDENSE DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 3. *Anais...* Porto Alegre: [s.n.], 1977. v. 1, p. 296-309.
- CARVALHO, Carmem Pinheiro de. A biblioteca e os estudantes. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196-211, set. 1972.
- CERDEIRA, Theolindo. A biblioteca escolar no planejamento educacional. *Revista, de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 1977.
- CHARATZ, Janeta Zaidman. Guia para serviço de caixas-estantes. In: ASSEMBLÉIA DAS COMISSÕES PERMANENTES DA FEBAB, 4. *Anais...* São Paulo: Febab, 1978. v. 2, p. 114-146.
- CRUZ, Márcia. Livre acesso à leitura: uma nova política de oportunidades de leitura. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 12, n. 3/4, p. 177-184, jul./dez. 1979.
- FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro. Biblioteca pública é biblioteca escolar? *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 9-15, jan./jun. 1978.
- _____. Utilização da biblioteca. In: CONGRESSO DE LEITURA, 1.; CONFERÊNCIA PARA BIBLIOTECÁRIOS, 1. *Resumos...* Campinas: [s.n.], 1979. p. 40-41.
- GOMES, Sonia de Conti. Informações para a comunidade estudantil de 1º e 2º graus na biblioteca pública. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 242-262, set. 1978.
- KREMER, Jeannette M. Carro-biblioteca da escola de Biblioteconomia da UFMG: uma análise da demanda de material de leitura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 1980. v. 1, p. 190-205.
- LEME, Roseli Teresa Silva (Coord.). A biblioteca infanto-juvenil como alicerce do futuro usuário das bibliotecas públicas e universitárias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 1980. v. 3, p. 95-115.
- LEMOS, Antonio Briquet. "Não leio, não imagino, trabalho muito". In: ASSEMBLÉIA DAS COMISSÕES PERMANENTES DA FEBAB, 4. *Anais...* São Paulo: Febab, 1978. v. 2, p. 5-21.
- LIMA, Etelvina. A criança e a biblioteca. *Cultura*, Brasília, v. 9, n. 32, p. 57-64, abr./set. 1979.

- MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade. Estudo sobre a leitura recreativa na escola municipal de 1º grau de Belo Horizonte. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 193-207, set. 1981.
- MELO, José Marques de. A batalha pela democratização da leitura. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 76, n. 9, p. 20-31, nov. 1982.
- _____. *Comunicação e libertação*. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 68-80: Presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania.
- _____. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11. *Anais...* João Pessoa, 1982. v. 2, p. 239-280.
- MORET, Dina Maria Bueno et al. Gieb: uma experiência de integração escola-biblioteca (Grupo de Integração Escola Biblioteca). *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 685-691, jul./dez. 1977.
- OLIVEIRA, Tereza da Silva Freitas. A biblioteca escolar no regimento comum das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 12, n. 3/4, p. 231-238, jul./dez. 1979.
- PINTO, Antonia Terezinha Marcantonio. *Promovendo a leitura na escola: um trabalho de intervenção em Biblioteconomia*. Campinas, 1986. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- POLKE, Ana Maria Athayde. A biblioteca escolar e seu papel na formação de hábitos de leitura. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, mar. 1973.
- QUEIROZ, Raimunda Augusta de. A biblioteca escolar e o seu papel no sistema educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11. *Anais...* João Pessoa: [s.n.], 1982. p. 82-84.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. A formação de literatura infantil e juvenil na escola. *Revista Cultura da UFES*, Vitória, n. 27, p. 75-80, 1984.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- _____. Teoria e prática de leitura: eis o que falta ao nosso bibliotecário. *Palavra-Chave*, São Paulo, n. 3, p. 13-19, out. 1983.
- SILVA, Kátia Maria de Carvalho. Serviço de extensão em biblioteca pública através de carros-biblioteca: implantação de um programa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 1979. v. 3, p. 1141-1149.
- SILVA, Liliam Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- TESCHE, Lia Gressler et al. *Caixas-estantes: um serviço especial em biblioteca escolar*. Porto Alegre: Colégio Anchieta, 1983.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 2. ed. São Paulo: Poles, 1981.
- VIEIRA, Cila Milano. A biblioteca no processo de desenvolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 1979. v. 1, p. 287-296.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- _____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.



Metodologia da Alfabetização de Adultos: um balanço da produção do conhecimento

Vera Maria Masagão Ribeiro
Marilena Nakano
Orlando Joia
Sérgio Haddad

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
O MOBRAL.....	23
PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	25
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	25
O ALFABETIZANDO ADULTO.....	26
A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA.....	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

Metodologia da Alfabetização de Adultos: um balanço da produção do conhecimento*

Vera Maria Masagão Ribeiro
Marilena Nakano
Orlando Joia
Sérgio Haddad

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de um trabalho mais amplo (Ribeiro et al., 1992), que buscou estabelecer um "estado da arte" sobre a metodologia da alfabetização de adultos realizado a partir de um extenso levantamento bibliográfico, abarcando livros, artigos de periódicos especializados, dissertações e teses, relatórios, documentos oficiais, relatos de experiências, *papers* e outros avulsos.

Apresentamos aqui uma síntese desse "estado da arte", com os objetivos de mapear as principais tendências detectadas no exame da produção escrita do período e indicar algumas lacunas e aspectos da produção que necessitam ser aprofundados ou desenvolvidos de modo mais abrangente e extenso.

O MOBRAL

Um primeiro aspecto digno de análise diz respeito aos trabalhos realizados pelo Setor de Pesquisas do Mobral ou por ele apoiados. A maioria dos que tivemos acesso são *surveys* para caracterização da clientela e seu rendimento, além dos recursos humanos e materiais do Programa de Alfabetização Funcional (RAF). São pesquisas que abarcam amostragens bastante grandes, que contrastam com a pobreza das análises e conclusões tiradas de seus resultados (Speranza, 1973; Castro, Almeida, 1976; Almeida, 1978; Almeida, Leblond, 1982).

Com relação aos recursos humanos, constata-se o baixo nível de formação dos

agentes e educadores e a insuficiência das atividades de supervisão. Constata-se também a precariedade dos recursos materiais.

Com relação à clientela, há pelo menos um indicador constante que merece séria consideração: a população que recorria a esse programa de alfabetização de adultos era bastante jovem. Aproximando os diversos estudos, constata-se que algo em torno de 60% dos estudantes do Mobral tinham menos de 20 anos e que mais da metade deles já havia freqüentado escola anteriormente. Esta é uma tendência verificada também atualmente em diversas agências que promovem escolarização de adultos. Seu público não é majoritariamente o suposto adulto maduro, que não teve acesso à escola na infância ou que passou muitos anos dela afastado. A maioria substancial da clientela dos programas de educação de adultos são adolescentes e jovens que fracassam no sistema regular e buscam uma segunda chance para realizar seus estudos. Sem dúvida, esse é um dado fundamental a ser considerado pelos planejadores educacionais, tanto no que se refere à política quanto aos aspectos pedagógicos.

No que diz respeito ao rendimento dos alunos do Mobral no aprendizado da leitura e escrita, é notável o fato de que os resultados das pesquisas realizadas pelo próprio Mobral são discrepantes com relação àqueles encontrados por pesquisadores não vinculados ao órgão. Enquanto nas pesquisas de Castro e Almeida (1976), Almeida (1978) e Pereira (1987) o rendimento dos alunos é considerado bom, principalmente nos itens de leitura e cálculo, e pior no item escrita, Mendonça (1985), utilizando

* A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) e financiada parcialmente pelo Inep.

ma bateria de testes, encontra dados que apontam para um índice de apenas 13% de produtividade com relação aos alunos matriculados. Em Fletcher (1983), encontramos também dados pouco otimistas quanto ao rendimento e quanto à questão da regressão.

O Mobral enunciava dois princípios básicos em sua metodologia de alfabetização de adultos: a funcionalidade e a aceleração. Ao se postular a funcionalidade da alfabetização, entendia-se que ela não devia se limitar ao ensino das técnicas da leitura e escrita, mas também induzir o aluno adulto a descobrir sua função social, ensinando-o a viver em comunidade, capacitando-o a integrar-se no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania. Nesse sentido, todo o trabalho pedagógico deveria estar voltado para a situação existencial do aluno, sua realidade e seus interesses mais imediatos. A aceleração justificava-se pelo fato de o programa estar dirigido a adultos que, graças à maturação biológica e à adaptação ao meio social, já estariam maduros nos aspectos da percepção e motricidade, de modo que não seria necessário que seguissem todos os passos da instrução tradicional.¹

Para atingir o objetivo da funcionalidade, além da silabação de palavras geradoras, o método de alfabetização proposto pelo Mobral previa também a discussão de temas relacionados com as necessidades básicas dos homens, como saúde, habitação, trabalho, etc. As discussões deveriam ser desencadeadas a partir das palavras geradoras e das ilustrações onde elas eram representadas. Uma avaliação do material didático utilizado nacionalmente pelo Mobral, realizada pelo próprio Setor de Pesquisas da instituição, exemplifica de forma bastante clara as dificuldades encontradas em operacionalizar o princípio da funcionalidade apregoado (Murtinho, 1985).

Em termos de resultados, o princípio da funcionalidade é também questionado em pesquisas realizadas por Lovisolo (1978a, 1978b), que abordam o rendimento dos alunos do Mobral especificamente no que diz respeito à funcionalidade da alfabetização, ou seja, em que medida ela determina mudanças econômicas e

político-sociais para os participantes do programa. Seus dados revelam que a alfabetização empreendida pelo Mobral não resultou em mudanças de renda e ocupação dos supostamente alfabetizados, nem numa maior participação em trabalhos comunitários e associações.

Ao contrário das outras pesquisas sobre clientela empreendidas pelo Mobral, nestas encontramos um esforço de análise dos dados encontrados. O autor questiona a possibilidade de a educação, enquanto fator isolado, interferir em aspectos que dependem da dinâmica do mercado de trabalho. Nesse aspecto, fica evidente o caráter puramente ideológico das propostas do Mobral. De fato, dificilmente um programa de alfabetização, mesmo que massivo, poderia promover a melhoria na renda das populações mais pobres, quando o modelo de desenvolvimento é excludente e concentrador de renda. Também no que diz respeito à participação social, seria absurdo esperar que os egressos do Mobral intensificassem seu exercício de cidadania sob a vigência de uma ditadura que havia reprimido toda a participação popular.

Já no final da década de 70, eram constantes os questionamentos da eficiência do Mobral, tanto no que diz respeito à alfabetização propriamente dita quanto à sua funcionalidade. Além disso, o Movimento tinha dificuldades em conseguir a quantidade de matrículas que correspondesse a suas metas propagandeadas e defrontava-se com altos níveis de evasão (Paiva, 1982).

Nesse contexto, é interessante analisarmos a emergência, nas pesquisas, do tema da motivação e rejeição à alfabetização entre os alunos do Mobral. Nos trabalhos que compilamos, é notável a existência de duas abordagens bem distintas sobre este tema. Numa delas, o próprio adulto analfabeto pode ser culpabilizado pelos fracassos do programa. Ele não se motivaria pela alfabetização por ser pobre e ter outras necessidades mais urgentes ou porque sua condição de analfabeto o impediria de conscientizar-se dos benefícios da alfabetização (Amorim, 1978). Pesquisa de Bandeira (1986) revela que esta

Os princípios metodológicos do Mobral são enunciados em Costa (1980).

visão era predominante entre os agentes do Mobral.

Em abordagens mais antropológicas, como as de Dauster et al. (1981) e M. K. Oliveira (1982), identifica-se nos alfabetizando adultos uma consciência razoavelmente forte da importância da instrução para uma melhoria das condições de vida. Há diferenças importantes nos enfoques dessas autoras, mas ambas observam que, além da resolução de problemas concretos e imediatos, tais como identificar o destino dos ônibus ou assinar seus documentos, a alfabetização tem para os adultos de baixa renda um forte conteúdo simbólico. Nas populações estudadas, imigrantes, favelados e subempregados de grandes centros urbanos, a alfabetização é valorizada como condição para sua independência e porta de entrada para o universo da "sociedade moderna".

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Paralelamente ao trabalho realizado pelo Setor de Pesquisas do Mobral, a obra de Paulo Freire foi, sem dúvida, a principal referência do período para a alfabetização de adultos. Algumas das técnicas didáticas propostas por Freire foram utilizadas também pelo Mobral: palavras geradoras ilustradas por codificações a partir das quais se desenvolvem discussões; desmembramento da palavra em sílabas, apresentação das famílias silábicas com as quais o alfabetizando cria novas palavras.

Entretanto, a especificidade de Freire não se encontra nessas técnicas didáticas; o método de alfabetização silábico, por exemplo, já era largamente utilizado antes de sua proposta para alfabetização de adultos. O que caracteriza o enfoque em que Freire [...] é principalmente um postulado filosófico-pedagógico, o diálogo, ancorado numa postura política bastante definida: o reconhecimento do alfabetizando adulto como pertencente a um grupo social oprimido. Isso implica o compromisso do educador com a superação dessa opressão, a consideração do oprimido como sujeito desse processo, a busca de relações mais igualitárias e, principalmente, um conteúdo de crítica à ordem social vigente. Essa é a perspectiva de muitos estudos realizados a partir de experiências alternativas à do

Mobral, inspiradas diretamente em Paulo Freire e por outras manifestações das teorias pedagógicas de esquerda.

Evidentemente, as propostas do Mobral não tinham esse teor, o que talvez tornasse apenas discursivas suas propostas didáticas que se referem ao incentivo a uma relação pedagógica dialógica (Cruz, Toscano, 1979).

Encontramos pesquisas que se dedicam especificamente a cotejar as propostas do Mobral e de Freire. Jannuzzi (1983) procura demonstrar que a diferença de princípios entre as duas propostas reverte em metodologias também distintas. Cardoso (1988) pesquisa diferenças entre as duas propostas pedagógicas a partir da relação entre alfabetizador e alfabetizando.

Incluimos, no capítulo sobre a referência de Paulo Freire na alfabetização de adultos, alguns relatos de experiência que descrevem minuciosamente todos os procedimentos do método, como os de Poel (1981) e Cedi (1984).

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Nas décadas de 70 e 80, o referencial das ciências linguísticas também se fez presente nos estudos sobre alfabetização em geral e de adultos especificamente. Nesse campo se inscrevem os trabalhos de Lima (1979) e Avelar (1981), onde se discute o problema da estigmatização das variantes linguísticas populares e o papel da escola como unificador da norma culta.

Também nesse período são divulgados trabalhos de psicolinguistas que se contrapõem às concepções associacionistas sobre a aprendizagem da escrita e criticam a redução da alfabetização, mesmo nos estágios iniciais, ao treino de habilidades perceptivas e à decifração de letras e sons. Em tais abordagens, considera-se que o aprendizado da linguagem escrita implica a compreensão dos mecanismos da representação simbólica e a compreensão das funções sociais da escrita.

No Brasil, essas críticas às concepções associacionistas e à consideração da leitura e escrita como algo mais que o exercício de decifrar letras e sons popularizaram-se principalmente

através da divulgação dos estudos de Emilia Ferreiro. A psicopedagoga argentina, a partir do referencial teórico de Piaget, estuda a psicogênese da escrita em crianças e estabelece as fases através das quais se realiza sua aprendizagem. Em um trabalho sobre as concepções dos adultos analfabetos sobre a escrita, encontra padrões semelhantes aos das crianças pré-escolares (Ferreiro, 1983).

Na área de alfabetização de adultos, elencamos três trabalhos em que as autoras aproximam os postulados de Emilia Ferreiro aos de Paulo Freire na discussão e proposição de metodologias: Oliveira (1988), Hara (1988,1990). As autoras encontram identidades nas concepções de Freire e Ferreiro no que diz respeito à concepção do aprendiz como sujeito do conhecimento. Enfatizam a necessidade de se considerar os conhecimentos que o adulto analfabeto tem sobre o sistema de escrita e criticam a ênfase na silabação de palavras geradoras propostas no método utilizado por Paulo Freire. No tocante às propostas metodológicas, a tendência é combinar ou substituir a silabação de palavras geradoras pela leitura de textos reais e pela escrita espontânea, sem se prender a uma gradação rígida dos fonemas e letras apresentados. Apesar de Emilia Ferreiro evitar indicações metodológicas, as propostas pedagógicas que se orientam por seus postulados propõem atividades próximas às utilizadas pelo método natural ou método de experiências de linguagem, onde os alfabetizados aprendem a partir do contato direto com textos e escritas significativas, orientados pelo professor, e não pela insistência em exercícios de montagem e desmontagem de palavras.

Hara e Oliveira, além da descrição das atividades propostas, exemplificam ou contabilizam os progressos que os adultos obtiveram durante o processo de alfabetização.

A incorporação dessas novas interpretações sobre a aquisição da escrita, desenvolvidas no campo da psicolingüística, é bastante recente no Brasil. Na alfabetização de adultos, a produção orientada nesse sentido é escassa e recente. Além da psicogênese espontânea da linguagem escrita, tema central da abordagem de Emilia Ferreiro, há outros temas importantes que

iluminam a compreensão da alfabetização: as relações entre escrita e fala e a problemática geral do simbolismo e da significação.

Considerando que o chamado "método Paulo Freire" foi o grande referencial para as práticas de alfabetização de adultos no período, é fundamental que se possa fazer uma avaliação clara de suas potencialidades e limitações. É preciso considerar as críticas à ênfase na silabação de palavras geradoras, tal como proposta no método utilizado por Freire. Por outro lado, recentes estudos da psicolingüística corroboram a importância que Freire sempre atribuiu à construção do significado desde o início da alfabetização; corroboram as críticas do autor às cartilhas com textos tais como "Eva viu a uva" ou "O boi bebe e baba", onde a repetição dos fonemas para memorização destrói a integridade da linguagem significativa. Em Freire, a ênfase na significação das palavras tinha implicações mais amplas e relacionava-se com a questão da "conscientização", da valorização da cultura popular, da "leitura do mundo", etc. Entretanto, mesmo no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita especificamente, a construção do significado é o elemento chave, e a partir dele se orienta a tarefa da decifração (Goodman, 1987, p. 11-22). Também considerando a escrita como sistema de representação mediado pela representação da fala, pode-se considerar a importância de os alfabetizados terem a oportunidade de ver, desde o início do processo, suas próprias palavras representadas na escrita, como proposto por Freire e enfatizado por experiências que dialogavam com seus referenciais (Oliveira, 1982; Garcia, 1985).

O ALFABETIZANDO ADULTO

Encontramos um número relativamente significativo de pesquisas abordando as capacidades cognitivas dos adultos analfabetos ou de baixa escolaridade. A partir de um enfoque psicológico, a maioria delas pretende trazer algumas indicações quanto à alfabetização ou à educação de adultos de uma forma geral.

O referencial teórico predominante é a psicologia genética de Jean Piaget. Há pesquisas em que os adultos analfabetos são submetidos às provas operatórias utilizadas por Piaget e sua

equipe para determinar as fases do desenvolvimento intelectual da criança (Dauster, 1975; Baeta, 1978; Costa, 1987). Todos eles indicam que tais adultos têm um atraso intelectual, não ultrapassam a fase das operações concretas, ou seja, a fase em que a criança é capaz de realizar operações lógicas manuseando materiais concretos. As conseqüências pedagógicas que podem ser tiradas desses estudos restringem-se à constatação de que o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos deve ser levado em conta pelas metodologias de alfabetização.

Sem dúvida, essa pobreza de indicações pedagógicas é devida ao próprio referencial teórico que orienta as pesquisas. Piaget postula que o desenvolvimento intelectual é um processo espontâneo que depende da maturação orgânica e da experiência e sobre o qual a alfabetização ou a aprendizagem escolar de forma geral não interferem essencialmente. Ainda assim, encontramos em Baeta (1978) um questionamento da linearidade da descrição dos estágios da inteligência de Piaget e, em Dauster (1975), a indicação de que o trabalho pedagógico com adultos analfabetos deve incidir justamente sobre sua carência no domínio lingüístico.

Lauro de Oliveira Lima, renomado divulgador da teoria piagetina no Brasil, numa perspectiva bastante ortodoxa, chega a questionar a possibilidade de uma educação de adultos que ultrapasse o mero condicionamento e doutrinação, lembrando o ditado popular de que "papagaio velho não aprende a falar" (Lima, 1982). Já Freitag (1988) sugere, a partir de um estudo de caso, que a alfabetização pôde promover a redinamização das estruturas mentais de uma educanda adulta, mas que sua consolidação depende da superação de limitações culturais impostas pela situação socioeconômica.

Outros estudos sobre a cognição dos adultos analfabetos ou de baixa escolaridade, que incorporam outros referenciais teóricos, indicam relações determinantes entre a capacidade cognitiva e o letramento, a alfabetização e a escolarização de uma maneira geral. Cunha (1974) discute o postulado, defendido por certas correntes da psicometria, de que o crescimento intelectual só ocorre na infância e adolescência. A autora distingue duas modalidades de inteligência, sendo que uma delas depende

prioritariamente do domínio lingüístico e da cultura. Dias (1984) e Tfouni (1988) apresentam dados que questionam a incapacidade dos adultos analfabetos de desenvolver raciocínios teóricos ou lógico-silógicos. M. K. Oliveira (1982) questiona a generalidade dos testes psicométricos, argumentando que eles medem habilidades intelectuais específicas, requisitadas pelo aprendizado escolar e vivência em sociedades urbanas burocratizadas.

Um balanço geral das produções nessa área indica que as abordagens histórico-culturais ou antropológicas do desenvolvimento cognitivo trazem indicações mais sólidas para o campo da pedagogia. São abordagens que consideram, como fator essencial, o problema central da educação, ou seja, como os instrumentos sociais de pensamento (a linguagem, por exemplo) e as práticas sociais (a ação alfabetizadora, a escola, o trabalho, etc.) determinam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A importância atribuída comumente pelos educadores envolvidos na alfabetização de jovens e adultos à Matemática não encontra respaldo na produção levantada. Apenas duas dissertações de mestrado (Duarte, 1987; Souza, 1988) tratam do processo de aquisição dos conhecimentos vinculados ao [...], além de alguns estudos isolados abordando aspectos parciais (como o de Avelar, Campeio, 1987). A primeira delas (antecedida de numerosos escritos com resultados parciais da pesquisa realizada durante o processo de alfabetização de funcionários da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) analisa uma seqüência de ensino-aprendizagem da Matemática. A segunda analisa a ação de alfabetizadoras no ensino de Matemática junto a adultos que freqüentavam classes de pós-alfabetização em Vitória (ES).

Um outro conjunto de pesquisas levantado provém da área de psicologia cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Abreu, 1988; Acioly, 1985; Carraher, 1988; Carraher et al., 1988a, 1988b; Lima, 1985; Magalhães, Schliemann, 1989; Schliemann, Acioly, 1989; Schliemann, Carraher, 1988).

Iniciados aparentemente em 1982, esses estudos não tratam diretamente da alfabetização matemática enquanto processo de ensino e aprendizagem; antes enfocam as capacidades cognitivas dos adultos analfabetos ou de pouca escolaridade, seu desempenho na solução de problemas, as características do conhecimento matemático adquirido no "quotidiano" e as relações entre esse conhecimento matemático e aquele adquirido na escola.

Considerado o período abrangido na pesquisa, a produção é evidentemente *pequena e recente*, indicando a necessidade de investimento maciço em pesquisa e experimentação nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Guida Maria Correa Pinto de. *O uso da matemática na agricultura: o caso dos produtores de cana-de-açúcar*. Recife, 1988. 209 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco.

ACIOLY, Nadja M. *A lógica matemática no jogo do bicha: compreensão ou utilização de regras?* Recife, 1985. 131 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, Terezinha Wiggers de (Coord.). *Programa de alfabetização funcional na região Sudeste: subsídios para avaliação*. Rio de Janeiro: Mobral: Cetep, Sepes, 1978. 292 p. Relatório.

ALMEIDA, Terezinha Wiggers de; LEBLOND, Jean Rene Leon. *Análise comparativa do desempenho de adultos e crianças em classes do programa de alfabetização*. Brasília: MEC, Mobral, Sucop, Nupes, 1982. 67 p. Relatório de pesquisa.

AMORIM, José Roberto de. *O adulto analfabeto e a necessidade da alfabetização*. Belo Horizonte, 1978. 50 p. Relatório de pesquisa.

AVELAR, Regina F *A aquisição do código escrito: o desempenho dos alunos do Programa de Alfabetização Funcional do Mobral*. Porto Alegre, 1981. 245 p. Dissertação (Mestrado

em Letras) - Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

AVELAR, Regina F; CAMPELLO, Ana Margarida M. B. *Alfabetização de adultos: um estudo de caso sobre o processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: MEC, Educar, Diret, Deese, Diape, 1987. 60 p. Relatório de pesquisa.

BAETA, Anna Maria Bianchini. *Operações mentais em adultos de baixa escolaridade*. Rio de Janeiro, 1978. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

BANDEIRA, Maria do Socorro Dourado. *Áreas de resistência ao programa de alfabetização funcional*. [S.l.]: Mobral, Sepes, 1986. 179 p. Relatório de pesquisa.

CARDOSO, Regina Helena Penati. *A educação de adultos em Presidente Prudente hoje: propostas emergentes*. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1988. 50 p. Relatório de pesquisa.

CARRAHER, Terezinha N. *Adult mathematical skills: the contribution of schooling*. New Orleans, 1988. 18 p. Apresentado a American Educational Research Association, New Orleans, 1988.

CARRAHER, Terezinha N. et al. *Mathematical concepts in everyday life*. In: SAXE, G. B.; GEARHART, M. (Ed.). *Childrens mathematics*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988b. p. 71 -87. (New directions for child development, 41).

_____. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988a. 182 p.

CASTRO, Célia L. M. de; ALMEIDA, Terezinha Wiggers de. *Subsídios para avaliação do programa de alfabetização funcional*. Rio de Janeiro: Mobral, 1976. Relatório.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO - CEDI. Programa Educação e Escolarização Popular. *Educação popular: alfabetização e primeiras contas: experiências na elaboração de material didático para adultos*. São Paulo, 1984. 60 p. (Cadernos do Cedi; 13)

- COSTA, Otaviana Maroja Jales. *Estudo sobre o nível intelectual do aluno do Mobral da cidade de Campinas-SR* Campinas, 1987. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- COSTA, R. C. *Mobral, 10 anos de atuação*. Rio de Janeiro: Mobral, 1980. 111 p.
- CUNHA, Suzana Ezequiel da. A psicometria da inteligência e a dimensão idade. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 100-110, jul./set. 1974.
- CRUZ, Iolanda J.; TOSCANO, Maria das Graças. Comportamento verbal do professor: estudo de caso. In: WITTER, G. R. (Org.). *Pesquisas educacionais*. São Paulo: Símbolo, 1979. 131 p.
- DAUSTER, Tania. *Análise do nível operatório do adulto analfabeto*. Rio de Janeiro, 1975. 66 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DAUSTER, Tania et al. O cavalo dos outros: resumo do estudo sobre a categoria social educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 40, p. 16-22, maio/jun. 1981.
- DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. *Da lógica do analfabeto à lógica do universitário: há progresso?* Recife, 1984. 65 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco.
- DUARTE, Newton. *A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar*. São Carlos, 1987. 185 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- _____. *O ensino de matemática para alfabetizando adultos: aspectos de uma metodologia em elaboração*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Educação-PAF, 1984. 26 p. Relatório.
- FERREIRO, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: Instituto Nacional Pedagógico, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1983.
- FLETCHER, Philip Ralph. *O Mobral e a alfabetização: a promessa, a experiência e alguma evidência de seus resultados*. Rio de Janeiro, 1983. 58 p. Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos.
- FREITAG, Barbara. *Diário de uma alfabetizadora*. Campinas: Papirus, 1988. 224 p.
- GARCIA, Pedro Benjamin. O olho do outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. In: BEZERRA, A. et al. *Alfabetização de adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, Nova, 1985. p. 914 (Cadernos de educação popular, 8)
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- HARA, Regina. *Alfabetização de adultos: ainda um desafio*. São Paulo: Cedi, 1988. 36 p. (Documentos, 1)
- _____. *Ler, escreve, contar: construção de cartilhas para alfabetização de adultos*. São Paulo: Cedi, 1990. 133p.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983. 111 p.
- LIMA, Lauro de Oliveira. A provável irreversibilidade do crescimento. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 44, p. 11-14, jan./fev. 1982.
- LIMA, Maria Antonieta Brito D'Albuquerque. *Levantamento do universo vocabular de um grupo populacional social e economicamente desfavorecido com características regionais próprias*. João Pessoa, 1979. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

- LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *Alfabetização e seus efeitos: o "follow up" dos alunos do PAR* [S.l.]: Mobral, 1978b. 86 p. Relatório de pesquisa.
- _____. *Caracterização dos alunos do programa de alfabetização funcional*. Rio de Janeiro: MEC, Mobral, Cetep, Sepes, 1978a. 213 p. Relatório de pesquisa.
- MAGALHÃES, Verônica R; SCHLIEMANN, Analucia D. *Social interaction and problem solving in an inflationary society*. [S.l.], 1989. 8 p. Apresentado no Simpósio Social Interactions and Cognitive development: 10th Biennial Meetings of ISSBD, Jyvaskyla, Finlândia.
- MENDONÇA, Terezinha Nadia Jaime. *Movimento Brasileiro de Alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985. 186 p.
- MURTINHO, Maria Elizabeth Braga et al. *Avaliação do material didático do PAF: relatório parcial da 3ª etapa*. [S.l.]: MEC, Mobral, Dete, Diamp, 1985. 63 p.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O processo de alfabetização enquanto elaboração do livro de leitura*. São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas - PAF, Universidade Federal de São Carlos, 1981. 18 p. Relatório.
- OLIVEIRA, Edna de Castro. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo*. Vitória, 1988. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Processos cognitivos em situações da vida diária: um estudo etnográfico sobre migrantes urbanos*. Stanford, 1982. 184 p. Tese (Doutorado) - Universidade de Stanford.
- PAIVA, Vanilda. Mobral: a falácia dos números (um descerto autoritário). *Síntese*, Belo Horizonte, v. 9, n. 24, p. 51-72, jan./abr. 1982.
- PEREIRA, Rita A. Bemardi. *A função da legibilidade no desenvolvimento da relação pensamento-língua escrita pelo alfabetizando adulto iniciante*. São Carlos, 1987. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- POEL, Maria Salete van der. *Alfabetização de adultos: sistema Paulo Freire; estudo de caso num presídio*. Petrópolis: Vozes, 1981. 224 p.
- RIBEIRO, V M. M. et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: Cedi, 1992. 128 p.
- SCHLIEMANN, Analucia D.; ACIOLY, Nadja M. Mathematical knowledge developed at work: the contribution of practice versus the contribution of schooling. *Cognition and Instruction*, Hillsdale, v. 6, n. 3, p. 185-221, 1989.
- SCHLIEMANN, Analucia D.; CARRAHER, Terezinha N. *Everyday experience as a source of mathematical learning: knowledge complexity and transfer*. [S.l.], 1988. 8 p. Preparado para o Annual Meeting of American Education Research Association.
- SOUZA, Ângela Maria Calazans de. *Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire*. Vitória, 1988. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- SPERANZA, Nair Paiva. *A clientela do Mobral: suas características socioeconômicas: Niterói e Nova Iguaçu; 2º convênio de 1972*. Rio de Janeiro: Mobral, 1973. 101 p.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988. 130 p.



O Visitante
Inoportuno:
o estudo da escola
num grupo tribal

Eneida Corrêa de Assis
(Coordenadora)

SUMÁRIO

MEQ/INEP/CIBEC

INTRODUÇÃO.....	35
OS PALICURES E A ESCOLA.....	35
A ESCOLA ENTRE OS PALICURES.....	36
ALFABETIZAR: UM DESAFIO A ENFRENTAR.....	37
OS PALICURES DIANTE DESSE QUADRO.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

O Visitante Inoportuno: o estudo da escola num grupo tribal*

Eneida Corrêa de Assis
(Coordenadora)

INTRODUÇÃO

Em estudo anterior, publicado pela revista *Espaço Científico*, discuti a identidade étnica e as escolas em populações tribais.

Os grupos estudados foram os galibi e caripuna, da região do rio Uaçá, afluente do rio Oiapoque, no município do mesmo nome. Refleti sobre a presença e o papel da escola como instrumento de contato, cujo processo socializador, provocado por ela, influenciaria no enfraquecimento da identidade étnica do grupo, forjando indivíduos mais adequados aos padrões estabelecidos pela escola.

O ponto central do debate era o retomar da identidade étnica daqueles que saíam para além das escolas da aldeia e buscavam emprego nas cidades dos brancos, da mesma forma, como essa passagem pelo mundo exterior poderia contribuir para a formação de uma consciência.

A escola ainda permanece como simples agência de contato, ou ela adquiriu contornos próprios, produzidos pela sua eficácia e legitimada pelos índios? Em outras palavras, a escola continua atuando de forma ativa sobre uma população passiva ou algo mudou nessa relação? O que é a escola, afinal? O que é a escola para o Estado? O que significa a escola para os índios? Como eles a vêem? Como a consideram? Qual o papel atribuído por eles à escola neste momento?

Neste artigo, as considerações feitas se prendem mais a situações vividas pelos palicures, do rio Urucaúá, observados, num período de vinte dias, entre as aldeias do Kumenê, Flecha

e Tawari, durante a realização da primeira fase do projeto em etnoeducação, que coordenei, cuja proposta de instalação de uma escola bilingüe implica, também, estudos sobre a condição masculina e feminina, a ação pentecostal, o meio ambiente, a personalidade e o simbólico e a criança indígena.

Foram entrevistados professores, lideranças locais e chefia de postos, observada a dinâmica das aulas, além da observação participante, característica do trabalho antropológico.

OS PALICURES E A ESCOLA

A escola, enquanto uma instituição de ensino e própria das sociedades letradas, tem sido alvo das discussões as mais diversas. Ora atacada, ora defendida, a escola está presente em, aproximadamente, 50% do período de vida das pessoas. Seletora social, a escola aloca os indivíduos no cenário social, premiando alguns, acoplando uma parcela em níveis médios ou expulsando outros já atingidos por diversas compulsões, que irão alimentar a reprodução das desigualdades sociais.

A respeito da escola considera-se:

- que a instituição de ensino não é uma empresa neutra;
- que a escola, apesar de estar a serviço dos interesses de muitos, parece fazer as vezes de poderosos agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classes;
- que a escola é necessária;

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 8, outubro de 1993. como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 27/91, firmado entre o Inep e a Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja conclusão deu-se em setembro de 1992.

- que há necessidade de se lutar pela sua melhoria e pela garantia de acesso a ela pelos indivíduos em idade escolar.

O papel da escola nas sociedades tribais tem sido amplamente debatido, como tem gerado questionamentos a respeito de todo o processo escolar, quais sejam: como a escola se instala numa dada sociedade, passando pelo ensino da linguagem escrita? Este deve ser dado em português ou na língua do grupo, pelo professor ou pelo uso ou não de cartilhas?¹

Freitag considera que a escola atua no "interesse da estrutura de dominação de classe", sendo que essa dominação não se dá por via direta, mas de "maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da ação pedagógica". Está em discussão, sem dúvida, a multifuncionalidade do sistema educacional na sociedade capitalista, esse mesmo sistema do qual as escolas das áreas indígenas fazem parte, e um estudo sobre o papel da escola nessas áreas não pode se furtar.

Nas sociedades não-letradas, a tradição oral é o elemento marcante da transmissão de conhecimentos e de sua memória. A escola elaborada nos moldes dos brancos se caracteriza pela introdução de novos comportamentos, novos valores e, sobretudo, pela priorização da linguagem escrita. A respeito disso, Ortiz Rescanière (1979, p. 89) diz que a

audição, o gosto e o tato das coisas, meios essenciais de conhecimento e de comunicação nas sociedades tradicionais, se perdem diante do contato com a civilização moderna; suas normas, condutas e conhecimentos se seguem cada vez mais pelo universo fixado e pela dinâmica da escrita...

Há, portanto, sensíveis mudanças no seio de uma sociedade, com a introdução do aparato escolar, e essas mudanças são mais sensíveis quando se trata de sociedades ágrafas.

A ESCOLA ENTRE OS PALICURES

A escola, enquanto uma agência de contato, tem uma história particular em cada sociedade

que atinge e, a meu ver, é esse processo que define os contornos de sua trajetória.

Desde que foi instalada a primeira escola entre os palicures, em 1935, por iniciativa do governo do Estado do Pará, como tentativa de incorporá-los à sociedade nacional, a escola sofreu várias interrupções, ora por acharem que os brancos iam escravizá-los ou mandá-los para a guerra, ora simplesmente por falta de assistência do estado.

Esta situação perdurou até 1964, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) instalou uma escola que também teve curso irregular. A partir daí, a escola se fez presente, apesar de todos os percalços sofridos, tais como a mudança e a falta freqüente de professores, o desconhecimento do português por parte dos índios, bem como, do palicur por parte dos professores, além do pouco interesse da comunidade pela escola e pelo aprendizado do português.

Nesse ano de 1964, dois lingüistas do Summer Institute of Linguistic (SIL) já haviam começado a estudar a língua palicur, a traduzir a Bíblia e a ensinar a ler e escrever em palicur.

Sem dúvida, a conversão da liderança de uma das aldeias - o Kumenê - ao pentecostalismo foi um fator decisivo para a permanência da escola neste grupo. Várias famílias de outras aldeias foram atraídas para o Kumenê "pelo evangelho da fé que chamou todo mundo", como se expressou essa liderança.

A partir de 1980, surge uma nova liderança religiosa local que alicerçou as bases do pentecostalismo entre os palicures, ocorrendo aquilo que é definido pela atual liderança como "derramamento do Espírito Santo", e tornando o Kumenê a aldeia mais populosa do grupo palicur.

O clima religioso, por outro lado, funcionou também como elemento desagregador, provocando a transferência para Saint-Georges de famílias descontentes com a nova situação do grupo.

Os que permaneceram no Urucaú apoiavam um ou outro líder, disputa esta que teve fim

¹ Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, dezembro, 1979.

com a morte de um deles, em 1986. A tradução da Bíblia, realizada pelos lingüistas do SIL, acresceu a necessidade do aprendizado da leitura. As palavras do Evangelho estavam ali para serem lidas e aprendidas, e apenas a escola poderia facilitar esse processo.

O movimento político surgido no início dos anos 70, na esteira da campanha da autoemancipação, o surgimento dos Grupos de Apoio à Causa Indígena² e a formação das Assembléias Indígenas, promovidas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), introduziram uma nova dinâmica nas relações entre as populações tribais e a sociedade nacional. Em 1976, realizou-se em Kumaruman (aldeia Galibi) a primeira Assembléia Geral dos Grupos Indígenas do Uaçá, que teve como ponto básico da discussão a demarcação da reserva indígena.

Os palicures estavam envolvidos nesse processo e requeriam, para um enfrentamento satisfatório nas Assembléias Indígenas, em nível nacional, ou nos debates com políticos e administradores, o domínio da língua portuguesa. Esta passou a ser um instrumento de defesa. Portanto, falar bem o português tornou-se uma necessidade crescente.

O que foi, de certa maneira, rejeitado por eles, durante muito tempo, começou a ser valorizado. As lideranças entenderam, também, que a conservação de sua própria língua e cultura era importante como demarcação de sua diferença enquanto povo possuidor de uma história, de um território, de um pensamento.

Uma atitude que havia marcado, até então, grande parte dos grupos indígenas que ainda falavam suas línguas era a negação das mesmas. Acompanhados de sentimentos de vergonha e humilhação, pela discriminação sofrida, numerosos grupos tribais resistem ao aprendizado bilíngüe, questionando a validade desse tipo de ensino. Expressões como "Para que interessa aprender a nossa língua?" ou "O que vale é o

português" foram frases ouvidas pelos pesquisadores ou mesmo professores que trabalhavam com os grupos indígenas naquele momento. Será que as escolas existentes nos grupos tribais estão consoantes com a realidade dessas populações? A divisão de responsabilidades para com a escola entre a Funai e a Secretaria de Educação do Amapá, por exemplo, não mudou muito quanto à forma de recrutamento de professores para trabalharem com os grupos indígenas do Uaçá.

Ainda não são fornecidas informações práticas sobre os grupos, sobre o nível de conhecimento e entendimento do português pelos alunos ou mesmo sobre que condições o professor irá trabalhar nesta ou naquela aldeia (cf. Braga, 1992).

Uma das professoras entrevistadas relatou que a única informação que recebeu foi apenas que deveria levar para a aldeia "prato, colher e panela".

Além disso, ainda perduram por parte dos candidatos ao cargo de professor idéias sobre o índio como "primitivo", "selvagem", o que, de uma maneira ou de outra, cria dificuldades para a contratação de professores para a área indígena.³

Essas idéias podem funcionar como barreiras no relacionamento futuro do professor com o grupo e, conseqüentemente, no desempenho de suas atividades profissionais.

Desta maneira, pode ser que ele se recuse a aprender a língua dos falantes com quem vai atuar ou mesmo desconsiderar as atividades e a dinâmica social do grupo com o qual vai interagir. Esses fatores, direta ou indiretamente, irão repercutir no "fazer" do professor em seu cotidiano escolar e social.

ALFABETIZAR: UM DESAFIO A ENFRENTAR

As dificuldades de alfabetização em língua portuguesa têm sido uma das razões de maior

² A primeira Universidade a ser criada e organizada no Brasil segundo as normas dos estatutos das universidades foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (Romanelli. 1983. p. 132).

³ Em 1935, Anísio Teixeira criava a Universidade do Distrito Federal, caracterizada por não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação. A experiência foi extinta em 1939, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro (Romanelli. 1983. p. 133).

desestímulo para os professores que atuam em grupos tribais.

O porcentual de reprovação na 1ª série obriga o professor a desdobrar essas séries iniciais em primeira série "repetente", ou "atrasada", e primeira série "adiantada". Esse porcentual tende a diminuir à medida que o aluno consegue atingir as classes mais adiantadas, mesmo levando em conta um número menor de alunos que conseguem fazê-lo.

Atualmente, há, por parte das lideranças, um maior incentivo às crianças e adolescentes quanto à necessidade de freqüentarem a escola, o que nem sempre é compartilhado pela maioria dos pais. Indagadas sobre a necessidade da criança de estudar, algumas mães disseram "ser muito bom, mas que atrapalha" e, assim, a obrigação de ir à escola dependerá inteiramente da criança.

Esse "atrapalho" causado pela obrigação de freqüentar as aulas desvia um auxílio que é fundamental na mão-de-obra familiar - a ajuda das crianças no trabalho da roça. Nesse sentido, a escola é vista como "inoportuna", especialmente pelas mães que são obrigadas a dispensar seus principais ajudantes.⁴

Os termos "iniciante" e "repetente" foram adotados como forma de atender os alunos que ainda não falam português.

Na classe dos "iniciantes" permanecem aqueles que estão entrando na escola pela primeira vez, que não falam português, ou que já tenham freqüentado alguma vez a escola, mas que, por uma razão qualquer, não cursaram um ano escolar completo. Funciona como uma espécie de pré-escolar.

O aluno "repetente" não é necessariamente um aluno que tenha sido reprovado na classe anterior, porém uma criança que já entende um pouco de português, mas que ainda não consegue acompanhar com sucesso as exigências da escola.

Entre os palicures tal estratégia foi usada pelos professores como uma forma de minorar

os danos que uma reprovação pode causar no seio do grupo.

A reprovação é considerada inaceitável, gerando descontentamentos e ameaças (quase sempre cumpridas) de retirada da criança da escola.

Este é um momento extremamente delicado, em que o professor deve saber como agir com base no conhecimento adquirido em sua vivência com a população.

Até algum tempo atrás, esta era uma razão bastante forte para o professor tornar-se *persona non grata* entre os palicures. Atualmente, esse tipo de reação da família dos alunos que sofrem reprovação tende a mudar (o que não significa que não seja um momento delicado) em razão da mudança de visão em relação à escola.

Por esse motivo, os processos de avaliação, característicos do cotidiano escolar, normalmente causam reações bastante complexas no seio de uma sociedade que tem seus próprios critérios de avaliação. Mesmo levando em conta que essa sociedade tenha alguns séculos de contato com a civilização, ela própria molda e propõe as formas pelas quais os indivíduos terão seus valores estimados e/ou computados.

A avaliação escolar está imbuída de noções como "competência", "capacidade", ou seja, critérios exigidos para que um indivíduo possa dar conta de um rol de informações e destrezas próprias da situação ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação é acompanhada do sentimento de fracasso, levando o indivíduo e o grupo familiar a experimentar uma situação traumática, tendo em vista que essa prova, pela qual o indivíduo vai passar, envolve critérios sobre os quais ele não tem referência.

É um mundo de sinais e símbolos dotados de significação que ele não encontra entre aqueles que conhece, com os quais convive e que valoriza. O mundo da palavra escrita e os conteúdos que ela contém é uma "Caixa de Pandora" cheia de segredos e temores.

* As crianças até os 8 e 9 anos estão mais sujeitas à influência e autoridade maternas. Após essa idade, as relações mãe/filho tendem a sofrer alterações com a entrada da figura paterna nessa constelação. No entanto, pudemos perceber, durante essa primeira fase da pesquisa, que a figura da mãe parece ser preponderante no âmbito da família, mas não temos dados suficientes que nos esclareçam melhor essa ação materna (cf. Sanches, 1992).

Por essa razão, os processos de avaliação requerem discussão com a comunidade tribal, para ver de que forma serão feitos ou se deixarão de existir conforme os moldes da escola dos brancos.

Por outro lado, a escola começa a ser vista, sobretudo pelas lideranças, como uma instituição cada vez mais necessária, exigindo do professor estratégias que atendam as expectativas pretendidas.

Agrupar crianças que não falam português em séries denominadas "atrasadas" e crianças que já conseguem, pelo menos, entender as palavras de comando dirigidas pelo professor, durante as aulas, em séries "adiantadas" foi um procedimento que suavizou, razoavelmente, o choque sofrido pelas crianças que entram na escola todos os anos no Kumenê, no Flecha e no Tawari.

Em Kumenê atuavam, até o momento em que esses dados foram levantados, três professores, que se distribuíam entre duas primeiras séries e três outras turmas, respectivamente, de 2ª, 3ª e 4ª séries.

Em qualquer uma dessas turmas, os professores sempre traduziam para o palicur as tarefas solicitadas, se desejassem obter algum resultado satisfatório.

À guisa de exemplo, posso considerar certos aspectos de caráter sociolinguístico do palicur, geralmente desconhecidos pelo professor-alfabetizador, que são, a meu ver, um dos pontos de entrave da alfabetização, pois este, além de não conhecer o idioma do grupo, tampouco conhece o português.

Existem, por exemplo, quatro formas de emprego dos advérbios interrogativos de tempo (quando) e de lugar (onde) na língua palicur. O advérbio de tempo *quando* é expresso pelos termos *aysaw*, *aysawhka* e *kapit* para designar diferentes espaços de tempo:

Aysaw - em que tempo (ontem? mais tarde? sempre?).

Aysawhka - em que tempo? (bem no passado ou bem no futuro?).

Kapit - antes de que acontecimento (antes de sair? antes de dormir? antes da chegada dele?).

A mesma preocupação se observa em relação aos números. Os palicures contam até dez, a partir daí eles empregam a numeração cardinal em português. O número um, por exemplo, é designado por termos como *pakat*, *pahou*, *pakazwi* e *paha*, respectivamente, para formas cilíndricas, quadradas, para seres masculinos e para formas difíceis de definir como, por exemplo, uma máquina fotográfica (Green, [19..]).

O desconhecimento do professor dessas especializações da língua vão refletir-se no aprendizado do aluno, que certamente emitirá um outro tipo de resposta que não aquela esperada pelo professor, ocasionando com isso uma avaliação negativa do aluno por parte de seu examinador.

Entre outros obstáculos que a criança enfrenta está a não familiaridade com o manuseio do lápis ou caneta, com o papel pautado e com os livros. Aprender a manusear os instrumentos da escrita vão exigir dessa criança um longo aprendizado, tempo esse que está em desacordo com o tempo e com as exigências do programa estabelecido pelas secretarias de educação.

No aprendizado dos desenhos que fazem parte da identificação de suas linhagens, o cayapó é pintado com genipapo pelas mulheres, que aprendem essa tarefa desde criança. Para as meninas, isso requer um longo aprendizado. O desenho deve ser feito em linhas finas, retas, paralelas, deve ser limpo, simétrico e com as devidas proporções. Um trabalho assim não são todas que conseguem fazê-lo.

Estabelecendo um paralelo com o exemplo citado por Aracy Lopes (1981), a aprendizagem da leitura e da escrita em grupos tribais deve ser pensada em termos de sociedades ágrafas, de tradição oral, onde a aprendizagem se processa através da observação e da imitação, de noções de tempo e espaço diferentes, cuja penetração e imposição de um sistema de linguagem escrita deve considerar esses aspectos socioculturais.

OS PALICURES DIANTE DESSE QUADRO

E aqui cabe uma pergunta: por que os índios continuam exigindo a escola, apesar de

suas deficiências? A escola encerra em si uma contradição: estranha a esse universo cultural - inadequada, defasada, submetida a um programa curricular autoritário que privilegia o ensino do português - torna-se necessária em função do contato.

Os professores que trabalham nas escolas em áreas indígenas, apesar de toda a boa vontade e desempenho, carecem quase sempre de cursos de atualização e, sobretudo, de treinamento em educação bilíngüe.

A improvisação, como já foi dito anteriormente, será uma tônica que acompanha esse profissional, o que significa um gasto de tempo e esforço nem sempre recompensáveis pelos seus resultados.

O reverso da medalha é que os grupos indígenas entendem, hoje, que uma das formas de competição no mundo civilizado é propiciada pela educação escolar.

É no momento das reuniões da comunidade, quando se indaga sobre quem são os dirigentes das reuniões, quem são os mais ouvidos, quem são os que sentam nos bancos que contornam o centro da sala ou os que sentam nos lugares mais afastados e que permanecem como uma espécie de platéia, que se pode observar e sentir melhor a influência da escola. São os que "sabem ler", não apenas em português, mas também em palicur, que granjeiam para si grande prestígio, seja para os cargos de chefia, seja para o desempenho de funções que carecem do domínio da leitura e da escrita.

Nesse sentido, trata-se de angariar instrução suficiente, que não se restrinja apenas a ler, a escrever, a contar ou a entender um texto, mas de saber utilizar esse conhecimento adquirido como uma forma de melhor se conduzir entre os meandros sinuosos da civilização.

Tratando-se de grupos tribais portadores de língua e cultura específicas, a educação bilíngüe deve ser defendida como um direito e uma necessidade dessas sociedades para poderem comunicar-se e expressar-se culturalmente; o português deve ser ensinado como uma segunda língua, politicamente necessária; deve ser pensado em termos de uma língua

estrangeira, cujo ensino exigirá, para seu sucesso, metodologia adequada e professores treinados, uma vez que a clientela com quem vão atuar não fala o português.

Uma proposta escolar, portanto, precisa ser pensada em termos de uma educação libertadora, que considere a identidade cultural e respeite as estruturas internas de cada sociedade, uma educação, enfim, pensada junto com a comunidade envolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Eneida Corrêa de. A nova identidade étnica dada pela escola em grupo integrado: o caso dos índios Galibí e Karipúna. *Revista Espaço Científico*, Belém, 1985.
- BRAGA, Alzeirinda de Oliveira. *Dialetos do português e o ensino do português-padrão: o caso do Posto Indígena Guaporé*. Belém: UJFPA, 1992. Mimeografado.
- CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO 24., 34. - CEDI. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo, 1983.
- DIAS, Mônica da Silva. *De Tino a Kiyavuno: o tornar-se mulher num grupo tribal; os Palikúr*. Belém: UFPA, 1992. Monografia (Conclusão de curso).
- GILLIN, John. Tribes of the Guianas. *Handbook of South American Indians*, Washington, v. 3, 1948.
- GREEN, Harold. *Como se pergunta em Palikúr?* Belém: Summer Institute of Linguistic, [19..].
- LOPES, Aracy. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ORTIZ RESCANIÈRE, Alejandro. *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonia peruana*. Lima: Ed. Ignacio Prado Pastor, 1979. Algunas consideraciones antropológicas sobre la educación bilíngüe.
- SANCHES, Rinaldo Barbosa. *Os Palikúr: o papel masculino nas relações de trabalho e na vida política*. Belém: UFPA, 1992. Monografia (Conclusão de curso).

9

Do Discurso da Greve à Ação do Nepe: uma forma diferente de fazer/conceber a Universidade

Marlene Ribeiro (Coordenadora)
Cidúlia D. S. Melo

SUMÁRIO

ENTENDENDO AS RAZÕES DA PESQUISA.....	45
A LUTA POR UMA UNIVERSIDADE DIFERENTE.....	45
QUANDO A MUDANÇA EXIGE ESTRATÉGIA E (POR QUE NÃO DIZER?)	
MUITA SAGACIDADE.....	46
ARTICULANDO UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: AS AÇÕES DO NEPE.....	49
DO DISCURSO DA GREVE À AÇÃO DO NEPE.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

Do Discurso da Greve à Ação do Nepe: uma forma diferente de fazer/conceber a Universidade*

Marlene Ribeiro
(Coordenadora)
Cidúlia D. S. Melo

ENTENDENDO AS RAZÕES DA PESQUISA

Oportunamente, a exigência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) nos impôs uma reflexão sobre o que, na época do financiamento do projeto "Dinamização do Nepe", era apenas uma proposta de implementar um Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (Nepe), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), e que, hoje, se tornou uma realidade.

O relatório final da pesquisa recebeu o título de *Catálogo preliminar de estudos, experiências e pesquisas educacionais no Estado do Amazonas*, tendo em vista o objetivo a que se propôs. Como diz o nome, recupera estudos, experiências e pesquisas de educação formal, não-formal e informal feitas no Estado do Amazonas.

Entendemos que a crise vivenciada pela sociedade, mais particularmente pela universidade brasileira, há que ser entendida como um momento muito rico de contradições. No interior destas é possível perceber não só o movimento que aponta para o sucateamento e a privatização, mas também para experiências que têm sua origem em setores tradicionalmente

marginalizados da vida acadêmica. Tais experiências parecem ter algo de novo que rompe com a natureza elitista, com o conteúdo metafísico e com a metodologia retórica que têm caracterizado o ensino nas nossas universidades.

É para essa direção que pretendemos encaminhar a nossa análise, particularizando a conjuntura de conflitos em que se constrói o Nepe na Ufam, onde parece haver diferentes concepções de universidade em confronto.

A LUTA POR UMA UNIVERSIDADE DIFERENTE

Para entender a criação das universidades brasileiras, neste século, é preciso visualizar as forças que se enfrentam para impor, de um lado, o modelo tradicional importado da Europa - cuja expressão mais acabada foi a Universidade de São Paulo¹ - e, de outro, o liberal burguês, tentado no Distrito Federal por Anísio Teixeira,² como também o liberal nacionalista, projetado para a Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro.³ Ditaduras civil e militar não permitiram que as duas últimas experiências tivessem continuidade, para que pudessem ser avaliadas.⁴

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 9, outubro de 1993, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n° 38/91, firmado entre o Inep e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, cuja conclusão deu-se em maio de 1991.

¹ A primeira Universidade a ser criada e organizada no Brasil segundo as normas dos estatutos das universidades foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (Romanelli, 1983, p. 132).

² Em 1935, Anísio Teixeira criava a Universidade do Distrito Federal, caracterizada por não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação. A experiência foi extinta em 1939, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro (Romanelli, 1983, p. 133).

³ Em 1961, foi fundada a Universidade de Brasília (UnB), com a finalidade de "Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro, na luta por seu desenvolvimento econômico e social (Cunha, 1989, p. 71). Sobre o assunto, consultar também Ribeiro (1961).

⁴ Para Darcy Ribeiro (1988, p. 46-47), a UnB "Universidade necessária", com a intervenção militar, transforma-se em "utopia vetada" ou "ambiçãõ proibida". Segundo Cunha, a UnB sofreu críticas, tanto da direita quanto da esquerda, mostrando sua inadequação à situação do País.

A Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68)⁵ impõe o modelo americano. Isola as universidades nos *campi*; pulveriza alunos matriculados por créditos, ao mesmo tempo, em diferentes cursos; reforça o corporativismo e a especialização docente com a criação dos departamentos. Perde, de uma vez por todas, a visão de totalidade, característica dos cursos, e alguns tímidos vínculos com as camadas subalternas ensaiados pelas organizações estudantis, com a criação dos Círculos Populares de Cultura.

O ensino continua o mesmo: repetitivo, livresco, descolado da realidade. Mas é eficiente no que se propõe: impedir a continuidade do processo de discussão e crítica da universidade brasileira, com vista à formulação de alternativas. E, ainda, contribui para a implantação definitiva do modelo de industrialização atrelado ao capitalismo internacional, para quem pretende formar os profissionais de nível superior.

Enquanto durou a farsa do "milagre econômico", havia verbas para pesquisas e salários razoáveis para os docentes engajados ou conformados com o modelo imposto. O processo de crítica foi inviabilizado sob violenta repressão, com invasão às universidades, destruição de laboratórios e bibliotecas, prisões e exílio de professores e estudantes.⁶

Mas a máscara é insustentável por todo o tempo. A face perversa do regime militar começa a ser desvelada não só no que atinge diretamente a vida acadêmica, mas especialmente as camadas subalternas, cujos operários, já sem terem mais o que perder, mobilizam-se nas grandes greves do ABC paulista, a partir de 1978.

Inicia-se, assim, um novo ciclo para a sociedade brasileira, a qual assiste à erupção de novos sujeitos políticos, que se haviam mantido até então imobilizados pela coação física, econômica e ideológica. Organizadamente, colocam-se em cena movimentos sociais que obrigam a Ditadura a negociar a sua participação nos processos político-decisórios do País.

Também os segmentos acadêmicos, através de suas entidades representativas (UNE, Andes, Fasubra), empunham a bandeira histórica de luta por uma universidade brasileira diferente daquela que foi proposta pela Reforma Universitária; que assuma na prática seu caráter de universalidade e que seja realmente pública, gratuita e competente. Nesses movimentos, observa-se também uma preocupação, cada vez maior, com a imensa maioria da população que, historicamente, não tem tido acesso sequer à escola pública elementar.

QUANDO A MUDANÇA EXIGE ESTRATÉGIA E (POR QUE NÃO DIZER?) MUITA SAGACIDADE

A Universidade Federal do Amazonas não ficaria insensível a todas as mudanças que estavam ocorrendo no País. Além destas transformações, é preciso considerar o seu processo histórico. Foi a primeira universidade criada no Brasil, em 1909, como Universidade Livre de Manaus. O apogeu e a decadência da economia extrativista da borracha determinaram sua fundação e extinção, permanecendo teimosamente a Faculdade de Direito.

Na década de 50, iniciaram-se as discussões no Congresso Nacional, visando formular uma política para a Amazônia, cuja exploração foi definitivamente integrada ao capital internacional, sendo uma das estratégias utilizadas para isso a implantação do modelo Zona Franca de Manaus, em 1967. Nesse processo, é recriada a Fundação Universidade do Amazonas, em 1962, iniciando-se o funcionamento dos cursos de licenciatura em meados da década de 70.⁷

Vemos a retomada das discussões e críticas, em nível nacional, sobre a realidade acadêmica, especialmente à Reforma Universitária, bem como às condições econômicas e políticas que determinaram a recriação da Universidade do Amazonas, em meio a contrastes gritantes de lucros gerados pela Zona Franca, e à

⁵ O projeto de Reforma Universitária foi gerado e desenvolvido no interior do movimento estudantil, tendo o governo militar após 1964 se apropriado dessa bandeira, direcionando a segundo seus interesses "modernizantes" (Cunha, 1989, p. 207).

⁶ Sobre este assunto, consultar Ventura (1968) e Romanelli (1983), entre outros.

⁷ Sobre o processo histórico de criação da Universidade do Amazonas, consultamos Araújo (1985) e Cunha (1980, p. 177).

miséria da população trabalhadora amazonense, de origem rural e indígena, como propícios ao surgimento de um pensamento crítico, inovador, nessa universidade.

Em duas frentes era possível observar uma agitação e inconformismo maiores por parte de professores e alunos: na pesquisa, onde era exigida a definição de uma política para a área, e nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos profissionais de ensino, cujo perfil se distanciava das escolas de 1º e 2º graus.

Seminários e encontros regionais e locais, de 1981 a 1983, discutiam e propunham uma política de pesquisa para a Universidade do Amazonas e, mais especificamente, para a Faculdade de Educação, à qual está vinculado o Nepe, que pretendemos aqui analisar. Fortes críticas eram dirigidas aos currículos das licenciaturas. Questionava-se o curso de Pedagogia pela formação compartimentada do especialista, em detrimento do educador; pelo desconhecimento da problemática nacional e regional, onde se inseria a educação; pelo tecnicismo, que fundamentava as tradicionais receitas didático-pedagógicas de orientação, supervisão e administração escolares; por fim, pelo descompromisso com a problemática do "fracasso escolar", que aflorava da realidade, palco de atuação do egresso da Ufam, até pelo desconhecimento dos determinantes históricos de produção deste "fracasso", numa sociedade de classes.

Particularmente nos incomodava que a Faculdade de Educação formasse "especialistas", que iriam intervir nos processos pedagógicos como orientadores, supervisores e administradores sem receberem uma formação básica como docentes ou, o que é pior, muitas vezes sem nunca ter entrado numa sala de aula, pois sequer no estágio previsto no currículo era-lhes exigido isso.

Se é verdade que a maioria dos professores e estudantes faziam críticas ao currículo do Curso de Pedagogia, não havia consenso, às vezes, nem suficiente clareza, sobre o que e como modificar. Observávamos que, sob a aparente justificativa de defesa da autonomia dos departamentos acadêmicos, alguns professores apresentavam forte resistência a propostas de

reformulação curricular, temendo a perda de privilégios já incorporados às suas práticas.

A primeira tentativa coletiva, interdisciplinar, de pesquisa com metodologia participante (Educação no Meio Rural do Amazonas - 1983-1986), desenvolvida em Maués (AM), desencadeou mudanças significativas nas práticas de pesquisa, tendo o mérito de romper com alguns padrões que vigoravam na Faculdade de Educação. Colocou em prática uma luta, iniciada em 1981, para o estabelecimento de condições que permitissem aos professores se engajarem em pesquisas. Não qualquer pesquisa, pois uma ou outra, existente, assim se definiam. Não trabalho solitário, de propriedade de um único autor. A citada pesquisa propunha-se a ser um trabalho coletivo, interdisciplinar, em que os discentes tivessem participação igualitária e os sujeitos pesquisados fossem, efetivamente, sujeitos da construção prático-teórica pretendida no projeto, que, ao definir-se pela "Educação Popular", trazia para o debate as relações sociais de classe que condicionam a educação na sociedade capitalista.

A linha metodológica adotada pelos pesquisadores fez com que os objetivos do projeto escapassem ao seu controle, com o engajamento dos professores rurais nas ações, redimensionando-as e desnudando-as em seu caráter político-ideológico. A equipe chegou ao final da pesquisa cindida em dois grupos, com visões divergentes de Educação Popular. Ainda não foi feita uma avaliação, que entendemos necessária, desta e de outras experiências que trazem novas questões, embora permaneçam presas às velhas estruturas acadêmicas.

É nesse contexto que se constrói em praticamente oito anos uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia, fundamentada em encontros de educadores, semanas de pedagogia, assembleias de professores e alunos. Tem por justificativa as críticas acima referidas. Procura resgatar a formação básica do educador, como docente, para as séries iniciais do 1º grau, a integração dos conteúdos, via planejamento conjunto, alterando a organização do trabalho dos professores, e propõe a articulação real entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Pretende atingir a problemática da qualidade do ensino pela formação, em nível superior, dos educadores de

1º grau - polêmica bastante acirrada tanto nos encontros nacionais da Associação Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Anfope) como na elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diz o documento da Reformulação, elaborado por uma comissão de docentes e discentes, eleitos para tal:

A proposta de reformulação do curso de Pedagogia deve, pois, fundamentalmente, voltar-se para o processo de revalorização do magistério e da escola, preocupando-se, de modo especial, com a formação de educadores de nível superior, que atenda às necessidades das séries iniciais do 1º grau e pré-escolar. As habilitações técnicas, mesmo as voltadas para a escola, não devem deixar de atender a problemas que requerem atenção especial, como a educação de adultos e a educação de excepcionais.

Por ocasião da greve das instituições de ensino superior federais, em maio de 1989, as questões que precisavam ser amarradas para a finalização da proposta de reformulação do curso de Pedagogia foram colocadas em pauta nas reuniões setoriais da Faculdade de Educação. Foi o momento em que nós (Marlene e Cidúlia, acompanhadas por Esther M. Ferreira e Theodósia L. Correa, que depois aderiram à proposta) sugerimos que fosse incluída, como item de pauta, a criação de um núcleo de pesquisa em educação, cuja proposta já havíamos delineado alguns pontos.

Essa discussão nos parecia pertinente por duas razões. Primeiro, porque já era uma reivindicação antiga da Faced a criação de um instrumento centralizador, de produção e divulgação de pesquisas educacionais. Em segundo lugar, observávamos forte resistência a mudanças significativas previstas na reformulação curricular. Só para ilustrar o fato, o projeto foi aprovado em outubro de 1990 pelo colegiado do curso, mas até o final de 1992 não havia ainda sido implantado, o que impossibilita obter elementos para avaliar o alcance daquelas mudanças.

Se a reformulação do currículo era inviabilizada por divergências ideológicas e práticas conservadoras de manutenção do *status quo*, a criação de um núcleo implicava obstáculos não

menores, pois, como diz Buarque (1991, p. 7): "O surgimento de núcleos de estudo das áreas alternativas, em vez de elementos de criatividade e renovação para o momento, é visto como exoterismo inconseqüente, como ameaça à boa imagem de seriedade da instituição".

As contradições manifestas no discurso de aprovação, apropriadas da justificativa do projeto "Dinamização do Nepe", e nas práticas de inviabilização do mesmo pela proibição das professoras envolvidas de diminuir sua carga horária de ensino evidenciam o conflito em que se constrói o núcleo. Posto em discussão o projeto "Dinamização do Nepe", foi o parecer de seu relator⁸ aprovado por unanimidade:

É uma proposta que surge em decorrência da necessidade de nuclear as práticas pedagógicas num centro onde as mesmas possam ser discutidas, avaliadas, redimensionadas, tendo as teorias científicas como referências. O referido projeto, que vem teoricamente bem fundamentado, propõe a implantação do Nepe na Faculdade de Educação, para socializar conhecimentos, trabalhos e pesquisas existentes na área, no sentido de superar a pedagogia do senso comum, das receitas prontas, dos preconceitos, para co-produzir a ciência da educação, pela reinvenção das práticas, onde quer que as mesmas se realizem, dentro ou fora da escola. Assim se objetiva materializar o Projeto de um Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (Nepe), enraizado na vida acadêmica da Faculdade de Educação da UÁ, capacitando-o a assumir seu papel de pólo gerador de uma política para a educação no Amazonas, vinculado com a comunidade, na periferia, e envolvendo alunos e professores. *Considerando a relevância científica desse empreendimento, o meu parecer é que se APROVE o referido projeto, ouvindo-se inicialmente os departamentos e a coordenação do curso de Pós-Graduação e Mestrado da Faced. Recomenda-se, outrossim, que a execução desse projeto não traga prejuízo acadêmico aos Departamentos, evitando-se a retirada dos professores da sala de aula (grifos nossos).*

Portanto, foi a partir do discurso da greve, onde aproveitávamos o momento para reavaliar o trabalho que fazíamos na universidade, que

passamos à prática, uma vez que a repetição da retórica já não nos satisfazia. Ansiávamos por sair do imobilismo discursivo e da transmissão estéril de "teorias críticas" para testar, na prática, as nossas concepções. Era um desafio que valia a pena enfrentar, para dar sentido ao fazer pedagógico na Universidade. Assim justificávamos a criação do Nepe:

As discussões posteriores levadas a efeito em encontros subseqüentes, com a participação de especialistas das redes estadual e municipal de ensino, têm apontado para a necessidade de nuclear as práticas pedagógicas num centro onde as mesmas possam ser discutidas, avaliadas, redimensionadas, tendo as teorias científicas como referência, não como dogmas, pois, sendo históricas, se refazem e enriquecem com as práticas sociais que as constituem. Essa necessidade, há muito percebida, gerou o projeto de criação do Nepe, na perspectiva de articular as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas instituições, entidades e movimentos que respondem pela educação formal, não-formal e informal. Sobretudo, o Nepe tem como proposta amarrar os vínculos da Faculdade de Educação com a sociedade, para a qual pretende formar educadores como, por outro lado, abrir suas portas à entrada do novo, presente na sociedade constantemente em movimento (*Projeto de dinamização do Nepe*, p-5).

O Nepe justifica-se, também, pela necessidade expressa por professores e alunos de se estabelecer uma articulação entre o nosso trabalho, como professoras de uma Faculdade de Educação, e as experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação de profissionais do ensino, dentro da própria Universidade, nas várias licenciaturas. Por outro lado, sempre se questionou muito o distanciamento entre o curso de Pedagogia e os professores de 1º e 2º graus, vinculados às Secretarias Municipal e do Estado da Educação e Cultura.

Percebíamos esse distanciamento, ainda de forma mais acentuada, da Faced em relação às experiências desenvolvidas em sindicatos de trabalhadores, associações de moradores, pastorais populares, organizações indígenas e em outras entidades representativas dos movimentos populares ou de apoio e assessoria aos mesmos.

Sabíamos que tais entidades desenvolviam um trabalho educativo da maior importância e que a maioria dos professores e alunos da Faced, responsáveis diretamente pela produção de conhecimentos em educação, ignorava existir tal trabalho. Preocupava-nos essa situação. Em razão disso, da necessidade sentida de transpor os "umbrais do castelo", é que surgiu a idéia do Nepe, que motivou a nossa luta para criá-lo e implantá-lo na Faced, como uma alternativa para a formação do docente-pesquisador e para a produção de conhecimentos na área da Educação Popular.

A partir da aprovação do projeto de "dinamização do Nepe" pelo Conselho Departamental, tentamos o financiamento através do Inep. Enquanto o aguardávamos, meio desesperanças pela situação em que ficaram os organismos de pesquisa no governo Collor, começamos o levantamento dos dados para a elaboração do Catálogo, com bolsistas do Programa de Iniciação Científica (Convênio CNPq/Inpa/Ufam), no Mobral e na Fundação Educar (extintos), na Secretaria Municipal de Educação (Semed), na Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Seduc) e nos cursos de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Em 1990, o Inep aprovou o primeiro objetivo específico do projeto, efetuando o convênio somente em setembro de 1991,⁹ no qual nos propúnhamos a "Recolher e catalogar estudos, experiências e pesquisas na área da educação formal, não-formal e informal, inicialmente no Município de Manaus, estendendo-se, gradativamente, na medida das possibilidades e oportunidades, aos demais municípios do Estado."

Assim começa a materializar-se a idéia inicial do Núcleo sem estar ainda institucionalizado, o que demandaria outras estratégias.

ARTICULANDO UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: AS AÇÕES DO NEPE

Em princípio, a idéia do Nepe - de efetivamente articular ensino, pesquisa e extensão; de integrar departamentos e disciplinas; de desenvolver um trabalho articulado com o ensino de 1º e 2º graus; de romper as barreiras que separam a comunidade

⁹ Aprovação comunicada pelo Ofício Inep 14/90 e pelo Convênio nº 38/1991, firmado entre o Inep e a Ufam.

da Universidade; e desta cumprir sua vocação social e o seu compromisso com setores marginalizados que a sustentam - aparece, de formas diferenciadas e mais ou menos contundentes, em documentos oficiais, discursos e propostas das diferentes concepções de universidade.

São esses os princípios sobre os quais se fundamenta a proposta e que vêm orientando as práticas do Nepe. No entanto, mecanismos sutis ou manifestos são colocados, cotidianamente, à efetivação do Núcleo, sendo este fonte constante de conflitos.

Esse processo é, ao mesmo tempo, desgastante e criador, porque fortalece o coletivo, que precisa estar unido para vencer as barreiras, mas não fechado a novas adesões e apoios externos ao Núcleo. Também obriga a equipe a refletir e avaliar, constantemente, as ações pelas quais implementa os projetos do Nepe.

As divergências foram ficando mais claras durante a aprovação do regulamento pelo Conselho Departamental da Faced. Foram questionados os objetivos; as formas de vínculo; a constituição e escolha do(a) coordenador(a), que transcende os limites da direção, uma vez que a eleição direta poderá indicar, para coordenar o Nepe, um(a) professor(a) de outro instituto, um(a) estudante ou até uma liderança do movimento popular, integrada ao Núcleo. A adesão à proposta de professores e alunos que não fazem parte do coletivo do Nepe garantiu a aprovação de seu regulamento tal como fora proposto. Segundo este, são finalidades do Nepe:

Artigo 1º - O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (Nepe), vinculado à Faculdade de Educação, tem por finalidade constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais voltadas para a problemática da Educação Popular, concretizando as ações do Núcleo que se darão primordialmente na Região Amazônica.

Artigo 2º - O Nepe caracteriza-se por uma atuação orgânica e articuladora com os órgãos sociais e comunitários no campo da

Educação Popular, realizando pesquisas e sistematizando experiências educacionais, através de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional.

De 1989, quando foi criado por quatro professoras, com adesão de três alunas, até 1992, envolvidos em projetos de pesquisa e extensão, o Nepe contava com 12 professores e 38 estudantes bolsistas, dos cursos de Pedagogia, Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Educação Artística, História, Matemática, Educação Física, Química, Ciências do 1º grau, Economia, Geografia, Odontologia, Medicina e Agronomia, totalizando 50 integrantes e extrapolando, no âmbito da Universidade, o projeto inicial do Núcleo. Duas alunas bolsistas tornaram-se professoras, em 1991, através de concurso, continuando a participar da equipe do Nepe.

Docentes e discentes de diferentes áreas foram se integrando ao Nepe, que é constituído por uma equipe interdisciplinar e multiprofissional. Nesse sentido, parece-nos que as atividades realizadas pelo Núcleo vêm fortalecer o ensino, pois os professores que dele fazem parte incorporam a dimensão prático-reflexiva da educação, capacitando-se para superar a mera reprodução teórica em sala de aula.

Também os estudantes que desenvolvem projetos de pesquisa podem adquirir uma nova dimensão da formação acadêmica. Em contato direto com a realidade, eles apreendem o fato de que o seu compromisso profissional está imerso no social e incorporam maiores condições de ultrapassar o individualismo dominante entre os alunos, cuja maioria ingressa na Universidade aspirando a apenas ascensão social, através de um diploma de nível superior.

Havia, em 1992, três projetos de pesquisa, com nove bolsistas do Programa de Iniciação Científica, em andamento no Nepe: "Livro Didático Alternativo de Ciências", "Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Educação Popular" e "Retrospectiva Histórica da Educação Pré-Escolar no Estado do Amazonas".¹⁰

Os projetos de extensão são desenvolvidos com bolsas de trabalho oferecidas pelas

Dos 12 bolsistas da Faced/Ufam e dos 33 de Ciências Humanas Nepe, em 1992.

ados ao Programa de Iniciação Científica do CNPq, nove eram do

pró-Reitorias de Extensão e de Assuntos Comunitários. Têm sua origem na articulação com setores organizados dos bairros São Lázaro, Petrópolis, São Francisco, Zumbi e Compensa. Os projetos de pesquisa têm se originado, em parte, da prática de extensão que os integrantes do Núcleo vêm desenvolvendo nos últimos dois anos com educação de adultos. Tais experiências tiveram início com os cursos de Metodologia da Educação de Adultos - Paulo Freire, coordenados pelo professor Nestor Deitos, que trabalha com seringueiros analfabetos, em Altamira, no Pará.

Além dos projetos de extensão e pesquisa, o Nepe tem recebido freqüentes solicitações de entidades do movimento popular, como é o caso dos professores indígenas vinculados à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab); do Centro Magüta, de Benjamim Constant (AM), ligado ao Museu Nacional do Rio de Janeiro e que trabalha com a nação Tukano; e do Movimento de Educação de Base (MEB/CNBB).¹¹

O Nepe tem participado também, de forma sistemática, do Fórum Permanente de Debates sobre a Amazônia (Foram) e, por indicação deste, do grupo de trabalho responsável pelo projeto "Meio Ambiente e Cidadania", que tem por finalidade a produção de materiais educativos sobre o tema, destinado a pessoas com escolaridade de até as séries iniciais do 1º grau.

A diversidade de formações, a ampliação do número de integrantes, bem como dos projetos de pesquisa e extensão e de bairros onde tais projetos se realizam, ao mesmo tempo em que enriquecem as ações do Núcleo, pela apreensão de novas realidades e contato com entidades e/ou instituições, criam, às vezes, alguns problemas práticos, tais como: a saída e ingresso de novos bolsistas; o acompanhamento de projetos que se desenvolvem em bairros distantes; a substituição de professores orientadores, quando estes se afastam para efetuar cursos de pós-graduação. A maior parte dos professores atende a duas turmas na graduação; faz cursos de especialização ou mestrado;

coordena projetos de pesquisa, extensão ou interiorização. Um dos maiores problemas, desde o início de 1993, tem sido a ausência de, pelo menos, um(a) professor(a) com curso de mestrado e experiência em pesquisa que possa continuar orientando a equipe, constituída, na sua maior parte, de professores auxiliares recentemente concursados.

Esse é o Nepe, tentando sobreviver com muita dificuldade, mas com criatividade, procurando ser fiel aos princípios que nortearam a sua fundação. A Resolução 001/91 o institui na Faculdade de Educação, e a Portaria 020/92 aprova o seu Regulamento, reconhece as ações da coordenação anterior e nomeia coordenadora a professora Ronney da Silva Feitoza, uma das alunas que integrou a equipe inicial. Ambas são ações administrativas da direção. Deliberadamente, deixam de fora a existência real do Núcleo desde 1989. Nos limites dos "considerandos" e comparadas a outros atos administrativos, é possível perceber o processo de luta para a implantação do Nepe na Faculdade de Educação, que entendemos representar uma forma diferente de fazer/conceber a Universidade.

DO DISCURSO DA GREVE À AÇÃO DO NEPE

O Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas, como instrumento dinamizador de pesquisas, através das quais foi possível materializar o que antes era apenas sonho - a criação do Nepe -, tem importância fundamental para uma variedade muito grande de pesquisas educacionais. É dessa importância que se deduz a imprescindível existência de organismos de fomento à pesquisa, como o Inep e o CNPq, para a continuidade de experiências através das quais seja possível esboçar, a partir das práticas, um novo projeto de universidade pública, competente, democrática e popular.

Nesse processo, apenas uma das metas propostas pelo Núcleo se viabiliza muito precariamente, que é o fortalecimento do

¹¹ O Centro Magüta, em 1992, estava em fase de assinatura de convênio com a Ufam, para efetuar, em conjunto com o Nepe, curso de habilitação para professores indígenas tukanos, em nível de 2º grau. O MEB oficializou convite ao Núcleo para assessorar a avaliação do trabalho desenvolvido pela entidade no Estado do Amazonas.

mestrado em Educação da Faced. Percebendo o Núcleo talvez como um concorrente, o mestrado não tem sabido potencializar a capacidade geradora de conhecimentos decorrente tanto da natureza quanto das ações do Nepe, com o qual a troca de experiências e pesquisa cooperativa enriqueceria sobremaneira a ambos. Quem sabe essa perspectiva se torne viável, através dos professores integrantes do Núcleo e que são, ao mesmo tempo, alunos da pós-graduação.

O Nepe nasce dentro de uma greve e tenta materializar um novo fazer educativo que altere as tradicionais formas de ensinar e pesquisar. Não se propõe fazer uma revolução, mesmo porque "otimismo pedagógico" e "entusiasmo pela educação" há muito foram desmascarados como perspectivas ideológicas. Interpretações idealistas e de classe não atingem o cerne do problema: no vínculo da educação com a produção em que há exploração do trabalhador e o controle sobre o processo de trabalho estão as origens das desigualdades sociais e educacionais.

Não por acaso, a construção do projeto que deu origem ao Núcleo ocorreu no interior de uma greve. Os anos 80 foram fecundos na formulação de propostas às mais diferentes problemáticas, trazidas pelos movimentos sociais, em que se colocavam em xeque as leis e as práticas produzidas pela ditadura militar. Estudantes, funcionários e professores universitários participaram desse processo, seja, respectivamente, retomando sua entidade, a UNE, tornada proscrita, seja criando suas próprias entidades - Fasubra e Andes - , transformadas em sindicatos nacionais.

No conjunto das reivindicações dessas categorias é possível captar a exigência de reformulação estrutural da universidade, que seja pautada pelo compromisso com a sociedade brasileira. Movimentos populares, especialmente os ligados à Igreja (mas não só estes), recolocam para discussão a temática Educação Popular, muito forte no início dos anos 60, interrompida também pelo golpe de 1964. As questões colocadas pela Educação Popular, particularmente a relação entre o saber científico e o saber do povo, a democratização do ensino superior e

o direito das camadas subalternas à universidade, atravessam os debates nacionais. Nestes, aos poucos, vão se configurando alguns elementos constitutivos de uma proposta para a universidade brasileira, os quais irão subsidiar o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramita no Congresso, desde 1989, enfrentando todo o tipo de resistência e até boicote à aprovação de propostas, construídas no movimento de defesa da escola pública. É importante destacar que esse projeto não é de autoria de uma cabeça supostamente privilegiada, como a História tem mostrado ser comum no Brasil. Embora com um número muito aquém do desejado, enquanto expressão da cidadania, participaram do processo de elaboração da nova LDB muitas cabeças, muitas mãos, homens, mulheres, velhos, moços, brancos, negros, índios, mestiços, de todo o território nacional.

A criação de núcleos de pesquisa, de universidades populares, de universidades de trabalhadores, de seminários permanentes de educação popular, dentro ou fora de universidades públicas e/ou particulares, situa-se nesse processo em que estudantes e professores ultrapassam as questões corporativas para criar experiências alternativas de construir/pensar uma universidade. Há, nesse movimento, exigências comuns de democratização, de respeito ao pensamento divergente, de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e do compromisso social de uma universidade pública sustentada por recursos gerados pelo trabalho daqueles que dela estão excluídos: os trabalhadores. É no interior desse processo que estamos tentando avaliar o sentido de uma experiência como o Nepe, numa ótica diferente de fazer/ conceber a universidade.

Fazendo uma leitura das práticas cotidianas do Nepe, apreenderemos uma série de contradições que podem ser observadas nas dificuldades enfrentadas para dar continuidade à articulação com as instituições e os outros cursos, na execução dos projetos, na participação das reuniões ordinárias do coletivo do Núcleo no atendimento a novas demandas, na orientação aos projetos de pesquisa, na articulação com o mestrado, nas relações com a direção...

Mesmo considerando tais práticas como contraditórias, parece-nos que o Nepe representa uma mudança em relação à organização do ensino superior brasileiro. Mas aí reside o cerne da nossa problemática: até onde chega essa mudança? Até onde ela é definida por um determinado contexto e se altera à medida que mudam as circunstâncias que lhe deram origem? Em que a proposta pode ser caracterizada como nova? Em que ela aparece amarrada ao velho estatuto universitário ou à burocracia que caracteriza as instituições, e onde consegue romper com suas amarras? E mais, até quando a equipe terá forças para garantir a proposta naquilo que ela tem de original?

Nosso propósito neste trabalho não é trazer uma proposta pronta e acabada de núcleo, ou uma resposta definitiva às questões trazidas tanto pelos movimentos docente e discente como pelos debates acadêmicos. Nosso interesse é polemizar, a partir do entendimento de que o Nepe pode significar tanto uma alternativa quanto um limite àquelas questões e debates. Daí a importância de conhecer, analisar e compreender a proposta, pela contribuição que ela poderá oferecer apontando pistas para o ensino público superior, inclusive na construção de alianças com movimentos populares para sua defesa.

Nesse sentido, deixamos aqui uma interrogação: Até que ponto a proposta do Nepe da Faced/Ufam pode significar uma nova perspectiva de universidade e de educação, em termos da crise das licenciaturas (em especial de Pedagogia) e das dificuldades de formular/implantar currículos que respondam efetivamente às exigências colocadas pelas práticas docente e discente e que se caracterizem pela inovação? E em que medida a proposta esbarra em limites estruturais, institucionais, nas dificuldades colocadas pelo momento histórico de sucateamento das universidades públicas brasileiras, pelo jogo de forças sociais conflitantes nas quais se gera e pelas práticas contraditórias de seus participantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: Eudf, Flacso, 1991.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.
- _____. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- _____. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DUARTE, A. T. *Universidade e sociedade: superando o descompasso*. Goiânia: Ed. Associada à Abeu, 1990.
- DURHAM; SCHWARTZMAN (Org.). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Edusp, 1992. (Coleção Base, 2)
- FARIA, H. et al. *Educação popular em debate*. Petrópolis: Vozes, Nova, 1988.
- FÁVERO, M. L. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FÁVERO, M. L. (Org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, F. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa Omega, 1975.
- GADOTTI, M. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- HOFFMANN, R. L. *Alienação na universidade: crise dos anos 80*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.
- HOUAIS et al. *Universidade e sociedade*. Campinas: Cedes, Anped, 1992.
- MARTINS, C. B. (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- OLIVEN, A. C. *A paroquialização do ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 59-78: Histórico do ensino superior brasileiro.
- PENTEADO, S. A. T. *Participação na universidade: retrato em preto e branco*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- ROMANELLI, Otaiza. *História da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 17-55: Contribuição para uma definição do curso de Pedagogia.
- VENTURA, Zuenir. *O ano que não terminou*. [S.l.: s.n.], 1968.
- VERGER, J. *As universidades da Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.
- Textos, jornais, cadernos, revistas**
- BOLETIM DA ANPEd. 13^a Reunião Anual. Belo Horizonte, n. 1/2, jan./dez. 1990.
- BOLETIM INFORMATIVO DA FACED/UA. Conhecendo a Faced. Manaus: Ufam, v. 1, n. 1, jul. 1986.
- BUARQUE, Cristóvam. *O destino da universidade*. Conferência proferida no encontro promovido pela Associação de Mantenedoras de Ensino Superior, Florianópolis, ago. 1991.
- _____. Educação e desenvolvimento. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n. 3, p. 12-21, 1992.
- CADERNOS DO ANDES. Propostas das associações de docentes e da Andes para a universidade brasileira. Juiz de Fora, n. 2, jul. 1986.
- CADERNOS DO CEDES. Educação superior; autonomia, pesquisa, extensão, ensino de qualidade. São Paulo: Cedes, Cortez, n. 22, 1988.
- _____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. São Paulo: Papyrus, Cedes, n. 25, 1988.
- FREITAS, L. O *A questão da interdisciplinaridade*: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. 39 p.
- JORNAL DA UNIVERSIDADE. Manaus: Ufam, n. 7, maio/jun. 1992; n. 8, jul./ago. 1992; n. 11, nov/dez. 1992.
- NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- PEIXOTO, M. C. L. *Associação: ensino pesquisa na universidade*: caminho de um discurso. 20 p. Texto apresentado na XV Reunião Anual da ANPEd.
- REVISTA DA ANDES. Universidade e sociedade. Brasília: Redilho Gráfica, n. 1, fev. 1991; n. 2, nov. 1991
- REVISTA TEMPO E PRESENÇA. Saber científico e movimentos populares. São Paulo: Cedi, v. 12, n. 250, mar./abr. 1990.
- RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 161-230, jul./set. 1961.
- TEORIA E EDUCAÇÃO. Dossiê interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.
- Documentos, dissertações e teses**
- ARAÚJO, N. Y. B. *O milagre dos manauaras*: Zona Franca de Manaus. Rio de Janeiro, 1985. 401 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas.
- ATA do Conselho Departamental da Faced/Ufam de 24/8/1989. Cópia.
- BARRETO, M. G. C. *Reflexões sobre a educação popular*. Trabalho apresentado no Seminário de educação popular e plano de trabalho do Centro de Atuação Permanente de Maués/AM. [S.l.], 1983. 4p.
- BEZERRA, A. A. *Algumas reflexões sobre o curso de Pedagogia*. [S.l.], 1985. 4 p.
- BEZERRA, A. et al. (Coord.). Diagnóstico do setor educacional no Amazonas. *Estudos e Debates*, Manaus, 1991. Tema do fascículo: Avaliação da universidade: proposta e perspectivas.
- COELHO, P. L. *A questão político-sindical na universidade brasileira*. Porto Alegre, 1992. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CONARCFE. IV E V Encontros Nacionais: documentos finais. Belo Horizonte, jul. 1989 e jul. 1990.
- CRUZ, H. S. *Adequação do currículo de Pedagogia: habilitação em administração escolar e orientação educacional ao mercado de trabalho*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação

- (Mestrado) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- GARCIA, I. C. *Dificuldades na titulação em nível de mestrado: estudo realizado com os docentes da Faced/UA*. Niterói, 1979. 157 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense.
- NÚCLEO DE ESTUDOS, EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - NEPE. *Relatórios*. Manaus, 1989/1990.
- OLIVEIRA et al. *Proposta para o plano de pesquisa da Faced/UA*. [S.l.], 1986. 5 p. Documento encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa.
- PARDO, M. R. *Contribuição do DTF/Faced/UA para uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia*. Manaus, 1982. 2 p.
- _____. *Educação popular: alfabetização de adultas*. IV Encontro de Pesquisadores da Amazônia. Protocolo de Integração das Universidades da Amazônia Legal. Porto Velho, 1983. 3 p.
- _____. *Projeto: Seminário de Educação Popular*. [S.l.]: ÚA, Faced, Projeto Rondon, 1982.
- PROPOSTA de plano de ação conjunta da Faced/Ufam. [Manaus], 1990. 7 p.
- PROPOSTA de reformulação do curso de Pedagogia. [S.l.], 1988/1990.
- REGULAMENTO do Nepe. Aprovado pelo Conselho Departamental da Faced/Ufam em 1992.
- RIBEIRO, M. *De seringueiro a agricultor/pescador a operário metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses*. Belo Horizonte, 1987. 375 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.
- RIBEIRO, M. *Relatório de consultoria*. Manaus: Ufam, Faced, Nepe, 1993. 36 p.
- RIBEIRO M.; MELO, C. *Catálogo preliminar de estudos, experiências e pesquisas educacionais no estado do Amazonas*. Manaus: [s.n.], 1992. Pesquisa financiada pelo Inep.
- RIBEIRO M.; MELO, C. *Projeto de dinamização do Nepe*. Aprovado pelo Conselho Departamental da Faced, 1989, e pelo Inep, 1990.
- SEMINÁRIO INTERNO SOBRE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 2., 1982. *Anais...* Manaus: ÚA, 1982. 28 p.
- SEMINÁRIO sobre Pesquisa Educacional na Amazônia. Belém, 1983. 2 p.
- SILVEIRA, E. et al. *Educação no meio rural do Amazonas*. Manaus: [s.n.], 1986. 55 p. Trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisa Educacional na Amazônia.
- TURINO, Malena et al. *Estudo preliminar para o estabelecimento da linha de pesquisa da Face/UA*. Cuiabá: [s.n.], 1981. 13 p. Documento elaborado para o Encontro e Pesquisa Educacional.
- UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. *Relatório final para a formulação da política científica da Universidade do Amazonas*. Manaus, 1981. 6 p.
- UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. FACED. Portaria 020/92 da Direção. Aprova o Regulamento do Nepe e reconhece a coordenação.
- _____. *Reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação*. [Manaus], 1982. 9 p. Documento encaminhado para a Sesu/MEC.
- _____. Resolução 001/91 da Direção. Institui o Nepe na Faced.
- VASCONCELOS, H. C et al. *Documento final do seminário sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação*. Manaus, 1981. 6 p.
- WEIGEL, V.; MELO, C. *Elementos para a discussão das linhas de trabalho na Faced/ÚA*. Manaus: [s.n.], 1988. 5 p.
- ZADOROSNY, L. *Orientação educacional no 3º grau de ensino: subsídios para a implantação de um Centro de Orientação Educacional na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas*. Rio de Janeiro, 1981. 211 p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas.

10

Efeitos da Simulação Computadorizada no Ensino da Atividade de Visita Domiciliar

Beatriz Regina Lara dos Santos
(Coordenadora)
Juliana Boettcher Schneider
Simone Santos de Souza
Ingrid Krilow

SUMÁRIO

RESUMO.....	61
INTRODUÇÃO.....	61
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	62
Assistência de Enfermagem à família através da visita domiciliar.....	62
Simulação computadorizada.....	63
CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA.....	64
HIPÓTESES.....	65
Quanto ao conhecimento.....	65
Quanto à atuação.....	65
Quanto à atitude.....	65
METODOLOGIA.....	65
Amostra.....	65
Procedimentos.....	65
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
Em relação ao conhecimento.....	67
Em relação à atuação.....	67
Em relação à atitude.....	67
Dados adicionais.....	68
<i>Discussão dos relatos apresentados pelos sujeitos do estudo.....</i>	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

Efeitos da Simulação Computadorizada no Ensino da Atividade de Visita Domiciliar*

Beatriz Regina Lara dos Santos"
(Coordenadora)
Juliana Boettcher Schneider
Simone Santos de Souza
Ingrid Krilow

RESUMO

Este estudo explora o uso de simulações computadorizadas no ensino de enfermagem. O experimento é constituído de uma simulação relacionada ao planejamento da atividade de visita domiciliar, programado no sistema de autor Emac. Tem como variável independente a metodologia de ensino utilizando a simulação computadorizada, e como variáveis dependentes o domínio cognitivo, o desempenho e a atitude. A amostra inclui 17 sujeitos do 8º semestre do curso de graduação de Enfermagem, sendo oito do grupo controle e nove do grupo experimental. Os dados obtidos a partir da investigação foram avaliados por meio de testes estatísticos não-paramétricos. Os resultados mostram que a simulação computadorizada não proporcionou aos estudantes domínio cognitivo, desempenho e atitude superior quando comparada à instrução tradicional. Os resultados do estudo representam hipóteses a serem investigadas em futuras pesquisas.

INTRODUÇÃO

Atenção Primária de Saúde foi a estratégia de organização de serviços de saúde proposta pela Conferência de Alma Ata, Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1978. Esta estratégia é um meio prático para colocar ao alcance de todos os indivíduos e famílias da comunidade a assistência indispensável de saúde, de forma aceitável e acessível a seus recursos e

com sua plena participação. Orienta-se para os principais problemas sanitários da comunidade, prestando-lhe os correspondentes serviços preventivos, curativos, de reabilitação e de promoção da saúde. Conforme Adami (1983), a formação e utilização dos recursos humanos constituem o ponto principal no desenvolvimento dos serviços básicos de saúde, considerando necessário para isto uma nova postura funcional a ser adotada pela equipe de saúde.

No curso de graduação da Escola de Enfermagem da UFRGS, a disciplina de Enfermagem em Saúde Comunitária I tem como súmula: "através do estudo das necessidades básicas da família, oportunizar ao estudante vivenciar em situação prática a assistência de enfermagem nos cuidados primários de saúde do indivíduo, família e outros grupos da comunidade".

Utiliza, no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, como marco de referência, a Atenção Primária, com ênfase nas ações de prevenção primária na assistência à família. São desenvolvidos conteúdos teóricos, mediante aulas expositivo-dialogadas, seminários e pesquisas bibliográficas. O trabalho prático é desenvolvido na periferia de Porto Alegre, em diversas comunidades.

Esta pesquisa refere-se a uma das atividades acima citadas - a Assistência de Enfermagem à Família através de Visita Domiciliar. A realização desta atividade, que é baseada no método científico, requer um planejamento prévio.

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 10, outubro de 1993, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa n. 51/89, firmado entre o Inep e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cuja conclusão deu-se em abril de 1991.

** Beatriz Regina Lara dos Santos é professora adjunta do Departamento de Assistência e Orientação Profissional da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EE/UFRGS); Juliana Boettcher Schneider e Simone Santos de Souza são bolsistas de aperfeiçoamento, e Ingrid Krilow, bolsista de iniciação científica do CNPq.

Este planejamento tem por objetivo levar ao conhecimento do aluno a realidade da família a ser atendida e os fatores determinantes dessa realidade. O planejamento delimita o que fazer, como fazer e com que fazer, tornando mais eficaz a assistência, ocupando um espaço de tempo menor para se alcançar o resultado desejado e atingindo um maior número de famílias com um custo menor.

O preparo da Visita Domiciliar inicia-se pela análise das informações sobre a família e/ou indivíduos pertencentes a ela. Para isso, utiliza-se de prontuário ou de outra fonte de dados sobre a família. A partir da análise, avalia-se as necessidades deste grupo. Para tal, é necessário utilizar certos elementos, como a história clínica dos componentes familiares, os fatores socioeconômicos e culturais, e ter conhecimento técnico-científico. Com base nestes dados, elabora-se um planejamento que consiste em delimitar o objetivo da visita, a determinação das atividades que serão desenvolvidas e os recursos necessários para a operacionalização das atividades.

Durante a visita, estabelece-se, inicialmente, o contato com a família. Considera-se todo o grupo familiar, sendo avaliados constantemente os seus problemas, modificando-se o plano conforme as suas necessidades. É feito um planejamento a curto, médio e longo prazos, junto com a família, para a solução de seus problemas. São utilizados os recursos do ambiente para a demonstração de procedimentos e sugeridas instituições ou recursos da comunidade que possam ser úteis à família para melhorar as condições de sua saúde. Ao final, é feito um resumo das orientações dadas e do plano de ação traçado com a família, agendando-se uma próxima visita, conforme as necessidades levantadas.

Segue-se, então, o registro da visita, com o objetivo de favorecer a continuidade da assistência e de esclarecer outros profissionais da área da saúde. Esse registro é feito no prontuário da família utilizado pela disciplina.

No decorrer dessa atividade, os alunos encontram várias dificuldades ao prestar assistência à família. Inicialmente, há um grande impacto com a realidade socioeconômica em que vive a

população dessas comunidades carentes. Torna-se difícil distinguir em quais situações se pode intervir para tentar solucionar os problemas da população e prestar-lhe adequada assistência. Aliado a isto, existe a dificuldade de "enfrentar" a família, os indivíduos em seu ambiente, visto que os alunos têm pouca experiência em trabalhar com a comunidade, pois sua formação é basicamente assistir ao indivíduo isolado, em ambiente hospitalar. Apesar dos alunos estarem no último semestre do curso, dispõem de pouco conhecimento para atuar como enfermeiros generalistas. Apresentam dificuldades em prestar cuidados básicos de saúde que sejam adequados à realidade e ao ambiente da população.

A partir dessas constatações - e sendo a simulação computadorizada um instrumento educacional capaz de oportunizar a ocorrência de erro por parte do aluno, sem causar dano ao cliente - é que esta investigação é proposta. Este estudo, através da elaboração de simulações computadorizadas do planejamento da atividade de Visita Domiciliar, visa verificar qual é o efeito da utilização dessas simulações no ensino de enfermagem em relação a esta atividade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Assistência de Enfermagem à família através da visita domiciliar

Ao introduzir o conceito de Cuidados Primários de Saúde nas instituições prestadoras de assistência, Sagebin (1988) afirma ser essencial que "se tenha presente a relevância do enfermeiro desempenhando, de forma global, suas funções, com o único e fundamental objetivo de participar das ações que promovem a saúde para todos no ano 2000".

Nesse programa, a família aparece, naturalmente, como a menor unidade social sobre a qual podem incidir as ações de saúde com largo impacto sobre toda a comunidade.

Porém, a assistência à família, ainda segundo Sagebin (1988), "é uma atividade altamente complexa, que exige do profissional de saúde conhecimentos, habilidades e atitudes

em relação ao grupo familiar alicerçados em um sólido embasamento científico".

A enfermeira de saúde pública ou a enfermeira da comunidade, segundo Nogueira (1977), tem que trabalhar com a família como uma unidade e não com seus membros separadamente. Entre os profissionais da saúde, é ela que mais tem acesso aos lares das pessoas e as vê em todas as fases da saúde e da enfermidade.

As funções da enfermagem de saúde pública, para Nogueira (1977), são aquelas que visam assistir à família no desempenho de atividades que contribuam para promover e recuperar a saúde de seus membros.

Segundo Henderson (apud Nogueira, 1977), a assistência fundamenta-se nas necessidades básicas e universais do ser humano, que variam conforme o estado de saúde e o grau de dependência da família.

Para Nogueira (1977), a enfermagem deve procurar proporcionar a assistência através da mobilização de recursos não só do próprio meio familiar, mas também da comunidade, a fim de que a família se torne independente e cuide de si própria o mais rápido possível.

Deve-se também fazer com que a família compreenda e aceite seus problemas de saúde, recomendam Freeman (1971) e Nazario (apud Nogueira, 1977). Horta (1976) lembra que a assistência de enfermagem, para ser objetiva, deve ser baseada em estudo cuidadoso e completo das necessidades e dos problemas familiares, do desejo da família em aceitar os serviços oferecidos e do tipo de dependência em relação a essa assistência.

O método básico para proporcionar cuidados de enfermagem sanitária, segundo Freeman (1971), é o contato entre a família e a enfermeira.

Freeman afirma ainda que "a atuação do enfermeiro não se limita de modo algum a utilizar a família como recurso para atenção de saúde, e sim compreende proporcionar um apoio de caráter geral para o seu pleno desenvolvimento".

Para Sagebin (1988), "é nesse sentido que se pode entender o papel de complementaridade do enfermeiro, quando os problemas de saúde são demasiado grandes para a família enfrentá-los sozinha".

O enfermeiro, ao cumprir suas funções junto à família, ajuda este grupo social a crescer e a chegar ao mais alto grau possível de autodeterminação. Para tanto, auxilia a família a identificar e avaliar seus próprios problemas, seu potencial e recursos disponíveis.

Esse contato, que traz benefícios a uma família ou a um indivíduo em particular, estabelece-se através de uma visita domiciliar, de uma conversa por telefone ou mediante contato com grupos.

A seleção do procedimento a ser usado deve ser pensada pela enfermeira, levantando as vantagens e desvantagens, visto que o contato entre a família e a enfermeira se estabelece de maneiras diferentes.

A visita domiciliar, segundo Freeman (1957), é a forma tradicional de enfermagem sanitária e o método mais freqüentemente utilizado. É considerado também como o melhor meio para proporcionar a assistência.

Nogueira (1977) descreve a metodologia que deve ser utilizada para prestar assistência à família. O enfoque é a aplicação do processo de enfermagem, baseado na utilização de metodologia científica. Compreende: Histórico de Enfermagem, Diagnóstico de Enfermagem, Planejamento da Assistência, Implementação do Plano.

Para Sagebin (1988),

não há diferença maior entre o processo usado no trabalho com famílias e o usado no trabalho com clientes individuais. A diferença que se encontra é no objetivo da atenção do enfermeiro: quando a atenção é centrada na família, o enfermeiro alarga o horizonte de sua prática. Ao trabalhar com a família, o processo de enfermagem é utilizado em dois níveis: o individual e o familiar. Embora a família seja uma unidade, é importante que se trabalhe com os dois níveis. A família deve ser trabalhada como um sistema cujas partes são interdependentes.

Simulação computadorizada

"Simulação", segundo Santos (1987), "é um recurso instrucional que permite ao aprendiz praticar habilidades de maneira segura e visualizar o cerne de um problema real".

Slesnick e Friedman (apud Santos, 1987) apontam como vantagens da simulação computadorizada:

- oportuniza o desenvolvimento da habilidade de solucionar problemas;
- ensina os alunos a serem usuários eficientes e críticos de modelos;
- torna o ensino uma experiência mais ativa, colocando a responsabilidade do pensamento criativo no aluno;
- faz a ligação entre conhecimento teórico e aplicação prática.

Jouval e Lobo (1974) apontam, entre outras, algumas vantagens da utilização da simulação como recurso instrucional:

- menor influência do professor, que deixa de ser a principal - e com freqüência a única - fonte de informações e assume cada vez mais o papel de orientador;
- maior atividade do aluno, que passa a ser o agente ativo do processo educacional;
- o aluno aprende fazendo, repetindo o seu treinamento tantas vezes quantas forem necessárias;
- assegura habilidades inerentes ao reconhecimento, à identificação e à resolução de situações-problema, como: estabelecer prioridades, solicitar e interpretar dados, evitar ações custosas ou desnecessárias, manipular uma situação para alterá-la, controlar tal manipulação, ordenar a seqüência de uma ação para resolver mais eficientemente um problema.

O'Brien (1985) comenta que a simulação permite que o aprendiz tome decisões em situações reais de cuidado de enfermagem, dando-lhes prática, que levará a habilidades em procedimentos menos comuns ou mais dispendiosos.

A simulação computadorizada no ensino de Enfermagem ajuda o aluno a diminuir suas ansiedades na prestação de cuidados práticos em pacientes reais. Whitis (1985) diz que "no

estágio inicial de experiência clínica, os estudantes de Enfermagem sofrem alto nível de ansiedade, nível este que é reduzido pelas experiências clínicas de simulação em oposição às experiências com pacientes reais".

Olivieri (1980) enfatiza o uso da simulação computadorizada na formação do enfermeiro, dizendo que

... embora as simulações em microcomputador não possam substituir as experiências clínicas em si, para os estudantes de Enfermagem, podem prolongar e amplificar esta experiência e oferecer, ao mesmo tempo, experiências de aprendizagem para estudantes e um meio de avaliação de suas habilidades por parte do professor.

Em nosso meio, encontramos o estudo de Santos (1987), onde foi explorado o uso da simulação através de microcomputador, como recurso instrucional para alunos do 8º semestre do curso de graduação de Enfermagem, no ensino da consulta de enfermagem com paciente adulto portador de danos crônicos e/ou degenerativos. Os resultados desse estudo demonstram que, em relação ao desempenho, domínio cognitivo e atuação, os sujeitos submetidos à simulação por computador não apresentaram diferença significativa em relação aos sujeitos que realizaram instrução tradicional. Mas os alunos que utilizaram a simulação computadorizada assimilaram o mesmo conteúdo na metade ou em um terço do tempo utilizado pelos estudantes que realizaram instrução tradicional e demonstraram atitude favorável à utilização desta tecnologia no ensino de Enfermagem.

Mesmo apresentando resultados divergentes, alguns estudos de outros países concordam quanto à atitude favorável dos alunos que utilizam essas modalidades de ensino, à economia de tempo e ao melhor desempenho, quando comparados com os daqueles que utilizaram instrução tradicional.

CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA

Verificar qual o efeito da simulação computadorizada sobre o conhecimento, atuação

e atitudes dos alunos ao desenvolverem atividade de Visita Domiciliar à Família.

HIPÓTESES

As hipóteses propostas pelo estudo são as seguintes:

Quanto ao conhecimento

Os sujeitos que realizam a simulação computadorizada apresentam um domínio cognitivo significativamente superior ao conteúdo relacionado à Assistência de Enfermagem à Família através de Visita Domiciliar, quando comparados aos sujeitos que não realizam a simulação computadorizada.

Quanto à atuação

O grupo de sujeitos que realiza a simulação computadorizada apresenta atuação significativamente superior quanto à atividade de Visita Domiciliar, em relação aos sujeitos que não realizam a simulação computadorizada.

Quanto à atitude

Os sujeitos que realizam a simulação computadorizada apresentam atitudes significativamente superiores ao realizarem a atividade de Visita Domiciliar, quando comparados aos sujeitos que não interagem com a simulação computadorizada.

METODOLOGIA

O estudo foi de caráter experimental, envolvendo um grupo controle e um grupo experimental. Apresentou como variável independente a modalidade de instrução; como variáveis de controle, sexo, idade, experiência e conhecimentos prévios em Visita Domiciliar; e, como variável dependente, conhecimento dos conteúdos desta atividade, atuação e atitude no seu desenvolvimento.

Duas modalidades de recursos instrucionais foram utilizadas: a instrução tradicional e a simulação computadorizada.

A metodologia tradicional usada é composta de algumas ações, tais como: desenvolvimento do planejamento, de acordo com o roteiro padrão; realização da visita para prestar assistência de enfermagem quanto aos problemas de saúde encontrados; registro da atividade no prontuário da família e avaliação da visita.

O grupo controle recebeu apenas a metodologia tradicional, e o grupo experimental desenvolveu a instrução tradicional e a simulação computadorizada para o planejamento da atividade de Visita Domiciliar.

Amostra

A amostra foi constituída por 17 alunos matriculados, cursando a disciplina de Assistência de Enfermagem em Saúde Comunitária I, do curso de Enfermagem da EEUFRGS, no 2º semestre de 1990.

Os sujeitos se dividiram em grupo experimental e grupo controle, conforme a disponibilidade e interesse em usar a metodologia de ensino via computador, ficando o primeiro grupo constituído por nove sujeitos e o segundo, por oito.

Procedimentos

Na primeira etapa, foram coletados os dados de identificação dos sujeitos e foi aplicado o pré-teste, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento que possuíam sobre os conteúdos de Assistência de Enfermagem à Família através da Visita Domiciliar.

Nessa etapa, após a aplicação de testes de significância, verificou-se que, em relação às variáveis de controle - sexo, idade, experiência e conhecimentos prévios sobre Visita Domiciliar - , os dois grupos estavam emparelhados, não apresentando diferença significativa (quanto às variáveis já citadas) na etapa anterior à aplicação do experimento.

Na segunda etapa, foram desenvolvidos os conteúdos propostos pela Unidade de Família, utilizando a instrução tradicional para os sujeitos de ambos os grupos. Após esta instrução tradicional, os dois grupos faziam a revisão da bibliografia sobre o conteúdo acima referido, enquanto os sujeitos do grupo experimental realizavam a simulação computadorizada, individualmente.

A terceira etapa foi reservada para a aplicação do pós-teste.

Na quarta e última etapa, por ocasião da realização da atividade de Visita Domiciliar, todos os alunos foram observados pelos pesquisadores, desde o planejamento até a execução da atividade propriamente dita.

No final, o aluno recebia um instrumento de auto-avaliação, igual ao usado pelo pesquisador, onde era avaliada a sua atuação antes, durante e depois da atividade. Após o seu preenchimento, o pesquisador-observador fez uma série de

perguntas abertas, quanto aos sentimentos do aluno antes, durante e depois da visita e quanto à influência do ambiente educacional na operacionalização da referida atividade.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao conhecimento

Quanto ao conhecimento prévio, medido através do pré-teste, observou-se que o grupo experimental variou, em um intervalo de 0 a 10,

Quadro 1 - Resumo da pesquisa

Variáveis/Objetivo geral			Objetivo específico	Hipóteses	Tratamento estatístico
<p>CONTROLE</p> <p>* Sexo</p> <p>* Idade</p> <p>* Experiência prévia e</p> <p>* conhecimento prévio em Visita Domiciliar</p>	<p>INDEPENDENTE</p> <p>* Metodologia de ensino utilizando Simulação Computadorizada</p>	<p>DEPENDENTE</p> <p>* Desempenho</p> <p>* Conhecimento em atividade de Visita Domiciliar</p> <p>* Atuação</p> <p>* Atitude</p>	<p>* Verificar os efeitos da simulação computadorizada, elaborada a partir de situações reais, sobre o conhecimento, a atuação e as atitudes dos alunos ao desenvolverem a atividade de Visita Domiciliar à Família.</p>	<p>H1 - Os sujeitos do grupo experimental apresentam um domínio cognitivo significativamente superior no conteúdo relacionado à Assistência de Enfermagem à Família através da Visita Domiciliar, quando comparados ao grupo experimental.</p> <p>H2 - Os sujeitos do grupo experimental apresentam atuação significativamente superior na atividade de Visita Domiciliar em relação ao grupo controle.</p> <p>H3 - Os sujeitos do grupo experimental apresentam atitudes significativamente superiores ao realizarem a Visita Domiciliar em relação ao grupo controle.</p>	<p>Mann-Whitney</p> <p>Teste U de Mann-Whitney</p> <p>Teste U de Mann-Whitney</p>
<p>Objetivo geral</p> <p>Ampliar os conhecimentos sobre os efeitos da utilização de Simulações Computadorizadas no Curso de Graduação de Enfermagem.</p>					

entre 0,7 a 3,5 pontos, enquanto o grupo controle, neste mesmo intervalo, variou de 0 a 2,1 pontos. Para verificar o emparelhamento dos grupos quanto à variável conhecimento prévio, utilizou-se o teste U de Mann-Whitney, onde foi encontrado um $U=32,5$, confirmando as semelhanças dos grupos antes da aplicação do experimento. No pós-teste, conforme mostra a Tabela 1, verificou-se um $x=66,63$ para o grupo controle e $x=72,56$ para o grupo experimental.

Sendo assim, no que se refere ao domínio cognitivo, os sujeitos que realizaram a simulação por microcomputador não apresentaram diferença significativa quando comparados aos sujeitos que receberam instrução tradicional sobre o conteúdo de Assistência de Enfermagem à Família através da Visita Domiciliar.

Em relação ao conhecimento, verificou-se o crescimento cognitivo dos grupos experimental e controle entre o pré-teste e o pós-teste.

Em relação à atuação

Os resultados da auto-avaliação do aluno e a avaliação pelo observador indicaram os escores dos sujeitos quanto à atuação, onde a pontuação obtida pelos sujeitos de ambos os grupos concentrou-se entre 73,9 e 79,35 pontos. A Tabela 1 mostra que o grupo experimental apresentou um $x=76,35$, enquanto que o grupo controle apresentou um $x=74,18$ (com uma maior dispersão). Aplicado o teste U de Mann-Whitney, encontrou-se, para estes resultados, $U=37,5$, indicando que a diferença entre os grupos não é

significativa, eliminando, portanto, a segunda hipótese. Sendo assim, o grupo que realizou o experimento não apresentou uma atuação superior na atividade de Visita Domiciliar.

Em relação à atitude

Em relação à atitude, conforme a Tabela 1, o grupo controle apresentou um $x=83,13$ pontos, e o grupo experimental, um $x=82,13$ pontos. Ao aplicarmos o teste U de Mann-Whitney para a testagem destes resultados, encontrou-se $U=30,5$, não havendo, assim, diferença significativa entre os resultados apresentados pelos sujeitos de ambos os grupos, rejeitando-se a terceira hipótese, pois a simulação computadorizada não interferiu na atitude dos sujeitos.

Dados adicionais

Discussão dos relatos apresentados pelos sujeitos do estudo

Ao compararmos os grupos, foi constatado que o grupo experimental deixou transparecer um maior número de sentimentos, principalmente antes da realização da Visita Domiciliar, manifestando medo de não atingir os objetivos e do desconhecido, além de ansiedade. Tais sentimentos não foram relatados pelos sujeitos do grupo controle.

A preocupação e a insegurança estiveram presentes nos dois grupos, diferindo, porém, os objetos destes sentimentos. Enquanto o grupo controle estava inseguro quanto ao tipo de

Tabela 1 - Resultados médios e desvio padrão alcançados pelos sujeitos do grupo experimental e grupo controle quanto ao domínio cognitivo - pré-teste e pós-teste, atuação e atitudes - em atividade de Visita Domiciliar

Variável	GE			GC		
	n°	x	s	n°	x	s
Pré-teste (conhecimento prévio)	9	16,22	99,61	8	11,03	7,36
Pós-teste	9	72,56	119,02	8	66,63	15,87
Atuação	9	76,35	66,29	8	74,18	8,54
Atitudes	9	82,13	55,59	8	83,13	6,43

recepção familiar, o grupo experimental estava preocupado com estes aspectos, porém inseguro quanto à abordagem de conhecimentos, ou seja, se saberiam ou não assistir às famílias.

Nos dois grupos havia alunos que se sentiam tranquilos, assim como esteve presente também a preocupação com a avaliação.

Durante a realização da Visita Domiciliar, alguns sentimentos manifestados foram comuns aos dois grupos, como tranquilidade, ansiedade e insegurança, além de terem se sentido úteis. Outros sentimentos estiveram presentes somente em um dos grupos, como, por exemplo, sentimento de impotência no grupo experimental e de segurança no grupo controle.

Ao término da atividade de Visita Domiciliar, houve, nos dois grupos, alunos que estavam tranquilos e estimulados a retomá-la, dando continuidade à assistência às famílias. No entanto, apenas no grupo experimental foram manifestados sentimentos de impotência e frustração. No grupo controle, os alunos disseram que estavam felizes, sentindo-se valorizados pelas famílias.

Supõe-se que os sentimentos manifestados pelos alunos do grupo experimental estejam diretamente relacionados às características individuais de cada elemento, uma vez que a formação do grupo foi espontânea.

Com estes resultados, não pode ser feita nenhuma afirmação quanto à interferência desta metodologia nos sentimentos dos alunos. É bem provável que os alunos que estavam melhor preparados para desenvolver a atividade incluíram-se no grupo controle, ao passo que os alunos que sentiram necessidade de maior reforço buscaram fazer parte do grupo experimental, podendo, desta forma, revisar os conteúdos antes da Visita Domiciliar.

A percepção dos alunos com relação à interação professor/aluno, às orientações e ao planejamento da Visita Domiciliar é semelhante entre os dois grupos. Com relação ao conteúdo teórico, também houve abordagens semelhantes; porém, aparentemente, o grupo experimental apresentou menos restrições.

Quanto ao campo de estágio e aos recursos disponíveis, o grupo experimental foi

mais crítico nas suas percepções. Isto se justifica pelo fato de os sujeitos deste grupo, na maioria, terem estagiado no posto que apresentava menos recursos materiais e humanos.

No que se refere ao relacionamento família/estagiário e entre colegas, os dois grupos afirmaram que foi muito bom, reforçando a importância do bom relacionamento para um adequado desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações não proporcionaram o suporte necessário para apresentar conclusões e generalizações sobre o tema. Por este motivo, acrescido do fato de esta ser uma pesquisa de campo, em que a situação natural de aprendizagem é freqüentemente acompanhada de imprevistos que podem interferir nos resultados, como, por exemplo, tamanho e constituição da amostra, o desenvolvimento e a utilização de um recurso novo no ensino - simulações microcomputadorizadas - , as conclusões formuladas a partir da presente investigação devem ser consideradas apenas como hipóteses e sugestões para futuros estudos.

Como conclusão desta investigação, sinteticamente, podemos afirmar:

A simulação computadorizada não proporcionou aos estudantes um domínio cognitivo, um desempenho e uma atitude significativamente superiores, quando comparada à instrução tradicional.

Em relação à atitude, cabe ressaltar que os resultados encontrados não permitem fazer qualquer afirmação quanto à interferência desta metodologia nos sentimentos dos alunos.

A partir das conclusões, são apresentadas, a seguir, sugestões no sentido de ampliar os resultados obtidos nesta investigação.

Repetir este estudo, aumentando o número de sujeitos da amostra, devendo esta ser constituída de forma aleatória e não espontânea.

Ampliar esta pesquisa, introduzindo instrumentos de caráter qualitativo que verifiquem a avaliação que o aluno faz da utilização do

experimento, do desempenho do professor em atividades teóricas e teórico-práticas, bem como do seu próprio desempenho e atitude ao realizar a atividade de Visita Domiciliar.

Espera-se que esta investigação contribua para despertar nos educadores de Enfermagem a necessidade de realizar pesquisa nesta área. Para tal, é necessário que o corpo docente identifique o computador como um recurso que, ao ser utilizado adequadamente, pode tornar a aprendizagem do aluno mais eficaz, efetiva e com alto grau de satisfação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHER, S.; FLESHMAN, R. *Enfermeira de salud comunitária*. Washington: OPS/OMS, 1977.
- BELTRÃO, R C. *Sociologia da família contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BITZER, M. C. Clinical nursing instruction via the Plato: simulation laboratory. *Nursing Research*, New York, v. 14, n. 2, p. 144-150, 1966.
- BITZER, Maryann D.; BOUDREAUX, Martha C. Using computer to teach nursing. *Nursing Forum*, New Jersey, v. 8, n. 3, p. 234-254, july/sept. 1969.
- BOETTCHER, E. G. et al. A comparison of computer-assisted instruction versus printed instruction on Student learning in the cognitive categories of knowledge and application. *Journal of Computer Based Instruction*, New York, v.8, n.1, p. 13-17, 1981.
- CAMPOS et al. Família y salud familiar: un enfoque para la atención primaria. *Boletim de la Oficina Sanititana Panamericana*, v. 98, n. 2, 1985.
- CAVENACCI et al. *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CONKLIN, D. N. A study of computer-assisted instruction in nursing education. *Journal of Computer Based Instruction*, New York, v. 9, n. 3, p. 93-107, 1983.
- DAY, R.; PAYNE, L. Comparasion of lecture presentation versus Computer managed instruction. *Computer in Nursing*, Philadelphia, v. 2, n. 6, p. 236-240, 1983.
- FONSECA, Athayde. Necessidades básicas da família. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, p. 45-48, jan./fev. 1974.
- FREEMAN, Ruth. *Enfermeria en salud publica*. México: La Prensa Médica Mexicana, 1957.
- _____. *Enfermeira sanitaria*. México: Interamericana, 1971.
- GUIMARÃES, Solange Machado. *A informática na enfermagem: introduzindo o computador na estratégia de ensino e assistência de Enfermagem*. Porto Alegre: PUC, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- HOFFER, E. P. et al. Use of computeraided instruction in graduate nursing education: a controlled trial. *Journal of Emergency Nursing*, Michigan, v. 1, n. 2, p. 27-29, mar./apr. 1975.
- HORTA, Wanda de Aguiar. *Processo de enfermagem*. São Paulo: EPU, Edusp, 1979.
- HUCKABAY, Loucine M. D. et al. Cognitive, afective, and transper of learning consequences of computer-assisted instruction. *Nursing Research*, New York, v. 28, n. 4, p. 228-233, jul./aug. 1979.
- JOUVAL JÚNIOR, Henry; LOBO, Luiz Carlos Galvão. O uso de técnicas de simulação em educação médica. *Educación Medica y Salud*, Genebra, v. 8, n. 2, p. 158-179, 1974.
- KALACHE, Alexandre. *Projeto para o uso de simulações gráficas na avaliação formativa do internato em clínica médica da UFRJ*. Rio de Janeiro: Nutes, Clates, 1976.
- KIRCHHOFF, Karin T; HOLZEMER, William L. Student learning and a computer-assisted instruction program. *Journal of Nursing Education*, New Jersey, v. 18, n. 3, p. 22-30, mar. 1979.
- HEADOWS, L. S. Nursing education in crisis: a computer alternative. *Journal of Nursing Education*, Therofare, v. 16, n. 5, p. 13-21, may 1977.

- NEIL, R. Effects of computer-assisted instruction in nursing Student learning and attitude. *Journal of Nursing Education*, New Jersey, v. 24, n. 2, p. 72-75, 1985.
- NOGUEIRA, Jacyra. Assistência de enfermagem à família. *Enfermagem em Novas Dimensões*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 327-346, 1977.
- O'BRIEN, Vicki. Computers in nursing education: as important as the 3 RS. *RNABC News*, Canadá, v. 17, n. 1, p. 24-26, jan./feb. 1985.
- OLIVIERI, Peter; SWEENEY, Mary Anne. Evaluation of clinacal learning by computer. *Nurse Educator*, Wakefield, v. 5, n. 4, p. 26-31, july/aug. 1980.
- POLIT, Denise F; HUNGLER, Bernadette. *Investigacion científica en ciencias de la salud*. México: Interamericana, 1987.
- SAGEBIN, Helena Victoria. *Assistência direta do enfermeiro à família*. Rio de Janeiro, 1988. Tese (Livre-Docência - Saúde Pública) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SANTOS, Beatriz Regina Lara dos. *Simulações computadorizadas no ensino de enfermagem*. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SCHLEUTERMANN, Joanna A. et al. An evaluation of paper-and-pencil and computer-assisted simulatione. *Journal of Nursing Education*, New Jersey, v. 22, n. 8, p. 315-323, oct. 1983.
- SIEGEL, Sidney. *Estatística não-paramétrica (Para as ciências do comportamento)*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- TAPIA, Jayme. The nursing process in family health. *Nursing Outlook*, v. 20, n. 4, Apr. 1972.
- WARNER, Sandra; TENNEY, Jeffrey W. Strategies for teaching nursing research: a test of computer-assisted instruction in teaching nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, Beverly Hills, v. 7, n. 1, p. 132,134, feb. 1985.
- WHITIS, Grace. Simulation in teaching *clinicaí nursing*. *Journal of Nursing Education*, New Jersey, v. 24, p. 161-163, apr. 1985.
- YODER, Marianne E.; HEILMAN, Toni. The use of computer-assisted instruction toteach nursing diagnosis. *Computers in Nursing*, Philadelphia, v. 3, n. 6, p. 262-265, nov./dec. 1985.



A Prática Cotidiana
dos Profissionais
da Educação
em Escolas
Públicas:
a difícil relação
teoria/prática

Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos
(Coordenadora)
Nelcy das Neves Ramos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	75
OS DADOS E SEUS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS.....	75
À GUIA DE CONCLUSÕES (?).....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78

A Prática Cotidiana dos Profissionais da Educação em Escolas Públicas: a difícil relação teoria/prática*

Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos
(Coordenadora)
Nelcy das Neves Ramos

INTRODUÇÃO

O movimento de constituição e evolução da categoria de orientadores educacionais tem sido amplamente discutido em diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro. Este artigo retoma o tema e sintetiza uma pesquisa realizada entre março de 1990 e agosto de 1991.

O cotidiano desses profissionais da educação em escolas públicas foi o tema central da pesquisa, que se fundamentou, basicamente, em 15 depoimentos coletados entre ex-alunas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (formadas após 1978 e que atuam nas redes municipal e estadual) e, ainda, em dois seminários, realizados com todo o grupo. O principal objetivo que mobilizou essa pesquisa, desde a elaboração do projeto, foi a possibilidade de entrarmos em contato com nossos ex-alunos a fim de apreendermos dimensões do seu cotidiano profissional que nos permitissem uma releitura de nossa instituição de ensino superior, comprometendo-nos com as respostas que esses ex-alunos nos trouxessem.

Há uma diferença de ritmo entre a sistematização do conhecimento, tarefa com a qual estamos em constante embate, e a ação imediata, a intervenção direta que essas profissionais estão compelidas a desencadear. Isto não pode ser lido de forma linear; existem alunos concretos nos bancos da faculdade, futuros pedagogos. É no movimento de resgate ou mesmo de dimensionar até onde chegamos com nossas tentativas de mudanças (iniciadas na década de 80) que apostamos ao investir neste contato direto com nossas ex-alunas.

Precisamos, para avançar, de entrar em contato com o trabalho já feito, de uma forma viva e direta, porque queríamos também que os sujeitos de nossa pesquisa tivessem a possibilidade de revisitar, conosco e a distância, a sua prática pedagógica.

Desde o início, estava claro que o movimento a ser feito deveria se dar em torno de nossa própria prática, como instância de formação, e a dos profissionais aí formados.

OS DADOS E SEUS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS

Os depoimentos das orientadoras educacionais revelaram a existência de profissionais oriundos da mesma instância de formação, com posições diversas e contraditórias. Por outro lado, o inventário de tarefas desempenhadas pelos respondentes, extraídas de seus depoimentos, revelaram uma padronização de suas ações. Esse fato provoca uma opacidade em relação ao significado efetivo de sua prática profissional no interior da escola.

Uma das dimensões que se destacaram nos relatos é a confusão de papéis, vividas por esses profissionais, em relação, principalmente, à associação entre Orientador Educacional e Psicólogo Escolar. Sabe-se, realmente, que essa confusão é histórica. O curso de Orientação Educacional, em Belo Horizonte, é anterior ao de Pedagogia, e sua ênfase, como se pode constatar pela evolução histórica da área, sempre recaiu sobre a Psicologia. Em 1957, discutia-se, no Primeiro Simpósio Brasileiro de Orientação

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 11. outubro de 1993. como artigo-síntese. exigência do contrato de financiamento de pesquisa n. 50/89, firmado entre o Inep e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja conclusão se deu em setembro de 1991. As autoras são professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

Educacional promovido pelo MEC, em São Paulo, se a denominação do profissional seria Orientador Educacional ou Psicólogo Escolar.¹ Os primeiros registros de Psicologia foram, ainda, conferidos aos portadores de registro do Curso de Orientação Educacional.

- Eu tinha que ser psicólogo também. (...) Todo orientador tinha que ser psicólogo.
- Tem horas que eu me sinto uma psicóloga ou uma psiquiatra, sem ter o mínimo de fundamentação.

Esses fragmentos chegam a impressionar, pois, como profissionais, os orientadores lutam ferrenhamente para não serem confundidos com psicólogos e terem sua "identidade" profissional. A marca da luta corporativista pode ser percebida ao longo da história de suas associações de classe.

A velha questão entre o trabalho dos docentes e não-docentes permeia, também, suas falas.

- Se o professor deixar de comparecer à escola, os alunos ficam sem aula, mas o orientador e o supervisor não são notados.
- (...) as professoras acham que o orientador deveria ter mais disponibilidade ou tempo para atender mais às questões específicas de solicitação delas...

É de um entre-lugar que se manifestam os orientadores educacionais: reivindicam a condição de iguais, portanto de docentes, e, paradoxalmente, querem marcar uma diferença. Não se concretizando e nem se objetivando o seu fazer, esses profissionais caem num registro que estamos chamando de "onipotência do orientador educacional". É da sua fragilidade como profissionais que não possuem um fazer específico que tentam retirar sua força, acabam por fazer uma abstração imensa de seu trabalho, onde tudo pode ser feito, e esse tudo reduz-se facilmente a nada, deixando uma imensa sensação de vazio.

- Olha, eu sei que o orientador pode fazer muita coisa na escola: ajuda todo o mundo. Desde os alunos até o auxiliar de serviço, o professor, qualquer coisa...

A idealização do seu papel acaba, muitas vezes, por fazer com que as orientadoras incorporem uma maternagem em relação aos alunos e aos demais profissionais da escola.

- A coisa funciona e a gente é muito querida por aqueles meninos, porque a gente acaba sendo um bocado mãe também...

Pode-se deduzir, através de alguns depoimentos, que parece existir uma relação de simetria entre a adesão à postura mais material e uma maior pulverização e dispersão do trabalho realizado. Isso faz com que, na maioria dos casos, suas atuações sejam pautadas pela improvisação, agravada pela permanente carência de pessoal.

- Não tem pessoal, não tem ninguém. Você faz de tudo, menos o que precisa fazer, porque não tem uma pessoa para rodar exercício.

Atravessando as dimensões discutidas anteriormente e assumindo características próprias, em cada caso, tem-se as relações de poder na escola.

- A Orientação Educacional fica na parte de cima do colégio e a diretoria e a coordenação de turno ficam na parte de baixo...
- Eu não sei se vocês concordam comigo, mas eu fiquei pensando que o especialista é muito autoritário...

A busca pela competência também impregna o discurso do orientador educacional.

Mas trata-se de uma competência bastante circunstancializada, receituária, normativa e, sobretudo, pronta.

A questão da competência parece estar, em vários depoimentos, atada àquela da indefinição de papéis e função do orientador no seu cotidiano, diferente das "certezas" que foram passadas.

- (...) a gente tá na escola fazendo outras coisas, além do trabalho de Orientação Educacional. Eu tenho consciência perfeita que não é o ideal...
- (...) quando a gente pergunta qual é o papel do orientador educacional, ninguém sabe

¹ Para aprofundar essa questão veja Soares (1986).

responder, a gente faz de tudo um pouquinho...

- (...) o trabalho, no princípio, foi muito difícil, porque nós passamos no concurso e a prefeitura não deu direção nenhuma no trabalho que a gente iria fazer...

O desempenho de certas tarefas menos nobres é visto como um peso pelo orientador, estando fora de sua competência. Frequentemente, essas tarefas demandam um tempo considerável, o que pode deixar transparecer que seria somente o orientador aquele que dispõe de tempo para realizá-las.

- Tem dias que estão faltando elementos na escola e eu passo o dia no mimeógrafo...
- Outra coisa é tomar conta da cantina na hora da merenda...

Quando essas tarefas começam a fazer parte do trabalho do orientador, algumas procuram extrair delas algo mais do que a simples rotina, tentando captar elementos que ajudem na compreensão dos problemas da escola.

- Então eu faço isso: vou para a sala e fico mimeografando o dia inteiro. Eu acho que aí também é o momento de ver as matrizes, os conteúdos, como é que estão sendo, aproveito e faço sugestões, uma crítica construtiva.
- Se, por exemplo, está faltando um elemento para ajudar na cantina (...) eu fico sim. E é um momento que as crianças conversam comigo; eu posso conhecê-las, observá-las; porque não é sempre que eu estou na sala de aula.

A difícil relação teoria e prática começa a surgir nos desafios dos problemas, no cotidiano das escolas. É então que os orientadores percebem que devem conquistar a competência no seu próprio fazer.

A importância da resolução dos problemas na escola gera no orientador uma crença de que lhe falta, ainda, um saber escolar, milagroso, que o faça competente para enfrentar os desafios de sua prática.

Em vários depoimentos, a reciclagem formal, acadêmica, afigura-se como uma luz no fim do túnel.

- Eu acho que faz muita falta pro orientador uma bibliografia de coisa prática que a gente não tem (...) E os cursos também...

- A questão da reciclagem... eu me sinto com necessidade de reciclar. (...) Então, eu acho que a universidade pode fazer alguma coisa nesse sentido.

A carga crítica desenvolvida no curso de Pedagogia é percebida por algum orientador como fundamental no seu trabalho, pois lhe possibilita analisar melhor seu cotidiano.

- Mas eu acho que, desde a época que eu fiz o curso, uma coisa ficou para mim e que foi fundamental: foi aprender a analisar as coisas de uma forma crítica...

Porém, a maioria dos depoimentos apresentam críticas ao curso por certa superficialidade nos conteúdos, sensação de vazio, predominância de um tipo de enfoque, excesso de teoria, falsa relação teoria e prática...

À GUIA DE CONCLUSÕES (?)

Como enfrentar, enquanto instância formadora, as questões apontadas nos depoimentos desses orientadores educacionais?

Ao privilegiarmos nossa prática social como fonte de teoria, constatamos que, na escola, acontecem atividades fora de sala de aula necessárias à transmissão do saber. O processo pedagógico não é a soma de atividades produzindo o seu todo. Mas são essas atividades que, articuladas, constituem a totalidade do fazer pedagógico.

A divisão do fazer pedagógico na escola, em tarefas de concepção e execução, caracterizado pelos chamados "especialistas em educação" (habilitados pelo curso de Pedagogia), tem contribuído para a fragmentação do fenômeno educativo.

Como lidar com o enfrentamento dos dados dessa pesquisa, se o sentimento das pesquisadoras não é tão diferente daquele dos profissionais inseridos nas práticas cotidianas em escolas de 1º e 2º graus?

A tentativa de defender uma prática de dimensões mais pedagógicas, no trabalho do

especialista, requer um ir e vir dos docentes universitários às escolas de 1º e 2º graus, para tentarem captar o que de fato está ali ocorrendo.

Mas como neutralizar, sem uma proposta pedagógica concreta, uma teoria de ênfase psicologizante que impregna a prática dos orientadores? Como esperar que as contradições se resolvam em nível da prática, se nossos ex-alunos aprendem o discurso crítico mas não o operacionalizam em ações?

Do ponto de vista da própria agência formadora, vê-se a necessidade de enfrentar as fragilidades teóricas do curso de Pedagogia,

(...) não só pelo pouco rigor com que tem sido elaborado seu objeto invadido com frequência pelo senso comum, como também pelo seu apego a uma ciência positivista e funcionalista que isola os elementos, os hierarquiza artificialmente ou os absolutiza em detrimento de outros.

Finalmente, é importante ressaltar que, na análise dessa problemática, não se está buscando um "protagonista" da escola, não se está afirmando a exclusividade do professor e nem a homogeneização das tarefas que envolvem o processo de instrução/educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDRAN, Maria Ignez Saad. A formação do educador na proposta da Faculdade de

Educação da UFMG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 74-77, jun. 1986.

CAMPOS, Rogério Cunha. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 2, p. 19-27, dez. 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. Orientador educacional ou pedagogo: da importância do fazer pedagógico para a democratização do ensino. *Ande*, São Paulo, n. 9, p. 29-39, 1985.

SENA, Maria das Graças de Castro. *Orientação educacional no cotidiano das primeiras séries do 1º grau*. São Paulo: Loyola, 1985.

SOARES, Maria Aparecida Paiva Santos. *Encontros e congressos brasileiros de orientação educacional*. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. Encontros e congressos brasileiros de orientação educacional: uma instância educativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 6, p. 20-27, dez. 1987.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Questões fundamentais na proposta de formação de orientadores educacionais da FAE/UFMG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 7, p. 32-37, jul. 1988.

12

Municipalização do Ensino: discurso oficial e condições concretas de implantação

Elena Viveros Jarry
Maria de Fátima dos Santos Vieira
(Coordenadoras)
Elizabeth de Camillis
Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Edmilson Alves de Azevedo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	83
O DISCURSO OFICIAL E AS CONDIÇÕES CONCRETAS.....	84
OS EIXOS.....	84
(Des)burocratização do sistema.....	84
Co-participação (democratização).....	84
Descentralização do poder.....	84
Dependência financeira (recursos).....	85
Dependência política.....	
TRABALHANDO COM OS EIXOS NA PESQUISA.....	85
(Des)burocratização do sistema.....	85
Co-participação (democratização).....	85
Descentralização do poder.....	86
Dependência financeira (recursos).....	87
Dependência política.....	87
CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

Municipalização do Ensino: discurso oficial e condições concretas de implantação*

Elena Viveros Jarry
Maria de Fátima dos Santos Vieira
(Coordenadoras)
Elizabeth de Camillis
Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Edmilson Alves de Azevedo

INTRODUÇÃO

A problemática do ensino básico no Brasil e na América Latina é já bem conhecida. Discute-se muito a democratização do ensino.

Na segunda metade da década de 80, uma diretriz aponta a descentralização do ensino como uma política educacional capaz de responder aos anseios de solução dos problemas relativos à democratização do ensino público.

Essa tendência, em geral, na América Latina, é originada nos governos dos diversos países (democracias representativas ou ditaduras militares) como uma "saída" para o Estado, que imprime à proposta de descentralização das políticas sociais (educação e saúde, principalmente) o cunho de "modernização". Enquanto, aparentemente, através da argumentação discursiva, busca atingir a democratização pela descentralização dos serviços públicos, o que o Estado mais intenta, na prática, é esincumbir-se de tão onerosa tarefa que lhe é cabida.

Tratando-se especificamente da educação, faz-se necessário registrar aqui o discurso oficial federal (no Brasil) sobre a descentralização do ensino.

Em 14 de maio de 1987, o MEC, através de sua chefia de gabinete, pronunciou-se em Joaçaba (SC), por ocasião do encerramento do III Congresso Catarinense de Secretarias Municipais de Educação, sobre a gestão da municipalização do ensino.

No documento que registra o pronunciamento, diz o chefe de gabinete:

... é necessário que se inicie um processo de inversão das expectativas de concentração cada vez maior e é importante que a educação dele participe e, inclusive, pelo seu exemplo, caminhe na frente com coragem, procurando formas, mostrando que é possível, enquanto se aguarda a nova sociedade, a sociedade desconcentrada (Delia Giustina, 1987, p. 4).

Nota-se, sobremaneira, uma tendência do MEC de que a educação siga na frente como estandarte de um processo de descentralização geral que deve ser iniciado.

A partir de 1988, pela nova Constituição (art. 211, § 2º), o município assume maiores responsabilidades para com o ensino fundamental. Deste modo, "os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar" (Brasil. Constituição, 1988, p. 95).

Referindo-se especialmente ao caso nordestino, o ensino municipal, mesmo abrangendo 55% das matrículas (Jarry, Carvalho, p. 7), reflete-se, em uma análise mais aprofundada, em mínima expressão, no atendimento às necessidades reais de um eficiente ensino fundamental. Na Paraíba, por exemplo, a responsabilidade maior dos municípios para com o ensino básico corresponde apenas à primeira fase do 1º grau.

Assim, o polêmico debate que acontece em torno da municipalização do ensino no Brasil nos instigou a realizar um trabalho de pesquisa com os objetivos de:

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 12, outubro de 1993, como artigo-síntese. exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 40/89, firmado entre o Inep e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja conclusão deu-se em março de 1991.

- analisar o discurso oficial sobre o processo de municipalização do ensino em diferentes manifestações e instâncias, contemplando as esferas federal, estadual e municipal;

- analisar as condições concretas em que serão ou estão sendo aplicadas as políticas de municipalização do ensino na capital do Estado da Paraíba;

- avaliar as possibilidades, entraves e implicações da implementação do processo de municipalização do ensino, com base nos pressupostos veiculados e nas condições concretas observadas.

O DISCURSO OFICIAL E AS CONDIÇÕES CONCRETAS

No que diz respeito ao problema da municipalização do ensino no Brasil, podemos detectar várias formas de manifestações discursivas que representam a área oficial sobre essa problemática.

A análise de formas discursivas nos permitiu avaliar até que ponto existe uma solução de continuidade entre aquilo que é efetivado na prática discursiva e suas várias manifestações e as políticas reais implementadas pelas várias instituições que se prendem à esfera do instituído e oficial.

O discurso oficial de que tratamos diz respeito aos posicionamentos dos representantes oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (Sedec/PB), da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado da Paraíba (SEC/PB) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em entrevistas realizadas e/ou em publicações sobre o tema.

No procedimento de análise foram trabalhados alguns dados estatísticos sobre a caracterização socioeconômica-pessoense e realizadas observações no sentido de se examinar as condições concretas em que se dá o ensino em João Pessoa.

OS EIXOS

Para garantir a condução e o exame de questões apontadas nas discussões sobre o tema

da descentralização do ensino, debruçamo-nos sobre alguns eixos pinçados dos debates acerca do processo de municipalização do ensino em nível nacional.

(Des)burocratização do sistema

Aqui devemos compreender o processo de complexificação ou não da máquina administrativa em relação à possibilidade de implantação da municipalização, já que

tanto no regime autoritário como no democrático surgiram e surgem pressões junto à burocracia estatal, que levam, conforme o caso, à fragmentação institucional ou à desfragmentação e fortalecem ou não a burocracia (Machado, 1987, p-28).

Co-participação (democratização)

O entendimento aqui é dirigido no sentido de observarmos como está sendo encaminhada a participação democrática no processo de municipalização do ensino. A democratização, então, pode ser definida como "ampliação do acesso da maioria da população às instâncias de decisão e aos benefícios da intervenção pública" (Arelaio, 1989, p. 22).

Descentralização do poder

O que pretendemos verificar diz respeito às relações entre as diversas instâncias da representação oficial pública municipal, estadual e federal de educação no tocante à descentralização do poder e que se referem às intenções ou ações do Estado acerca do processo de municipalização do ensino. Para nós, "a descentralização e o fortalecimento da autonomia municipal podem ser entendidos como medidas que favorecem a construção e o crescimento do poder popular" (Arelaio, 1989, p. 26).

Dependência financeira (recursos)

Em relação à municipalização do ensino, o termo refere-se principalmente à aplicação ou não dos preceitos constitucionais referentes à destinação dos recursos do Estado para a educação fundamental. Assim,

adotar uma sistemática de convênios que retém na mão do governo federal ou estadual a decisão

de quanto e quando repassar recursos é de todas as práticas autoritárias a mais funesta, porque mantém o município numa dependência ignóbil e contrária ao espírito da nova Constituição (Mello, 1990, p. 8).

Dependência política

A política de pessoal e recursos para a educação é perpassada, muitas vezes, por uma prática chamada "clientelismo".

Definiremos o clientelismo como uma prática política que consiste no intercâmbio de voto por favores, entre um determinado chefe ou organização política e seus eleitores com os quais cria um forte componente de lealdade e dependência pessoal (Andrade, 1988, p. 3).

TRABALHANDO COM OS EIXOS NA PESQUISA

Na apresentação dos eixos, coube-nos proceder a uma compreensão indispensável para que agora pudéssemos, especificamente, focalizar nosso trabalho. A compreensão de que tratamos foi fundamental para direcionarmos inicialmente a organização dos materiais e instrumentos de pesquisa (roteiro de entrevistas, principalmente) e para a análise dos dados coletados.

Desta forma, os eixos são aqui particularmente rerepresentados:

(Des)burocratização do sistema

Quanto à (des)burocratização do sistema, a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, em resposta à questão sobre a possibilidade de um aumento de pessoal na máquina administrativa em relação ao processo de municipalização do ensino, diz o seguinte: "Em termos burocráticos, talvez não, mas em João Pessoa aumentaria no aspecto de pessoal, principalmente pessoal da escola. Nós iríamos assumir quantas escolas e quantos alunos?"

Na resposta da Secretária, percebe-se o temor da sobrecarga em termos de novo pessoal (das escolas, principalmente) que deveria ser assumido pelo município de João Pessoa, caso o processo de municipalização viesse a se concretizar.

Em um depoimento, o diretor de uma escola municipal diz que um dos grandes problemas que enfrenta em sua administração é o número excessivo de professores que se dizem "incapazes física e mentalmente" de exercer o magistério. Esses professores não se encontram em licença de saúde e não podem ser colocados à disposição da Sedec, segundo sua própria orientação.

Assim, às mazelas do ensino pessoense, que em sua organização administrativa apresenta-se extremamente burocratizado em uma máquina "inchada", soma-se o desperdício dos escassos recursos disponíveis para contratação de pessoal docente competente, sendo este um dos ônus pagos por um Estado onde impera o "protecionismo" ao funcionalismo público e o "clientelismo".

Co-participação (democratização)

Sobre o processo de municipalização do ensino no aspecto da democratização, a secretária de Educação do município diz o seguinte: "Eu acho que isto não pode ser feito apressadamente. Acho que isto tem de ser pensado, tem que ser muito discutido, e aí ver como pode ser feito, como pode acontecer o processo de municipalização."

Vemos, com o que foi exposto, que a secretária percebe um processo não muito discutido quanto à municipalização do ensino.

A opinião da secretária sobre o seminário "Municipalização da Educação Básica - Realidade e Perspectivas", promovido pela SEC/PB e realizado em João Pessoa em abril de 1990, vem ilustrar sua fala anterior:

Aquele seminário me deixou algumas indagações... Quando vamos para um encontro desses, gostaríamos de, pelo menos, escutar alguma coisa no sentido de como iria funcionar. Você ouve opiniões favoráveis, opiniões contrárias, mas você não ouve a forma de operacionalizar.

Fica claro aqui o posicionamento da secretária de Educação, que buscou no seminário, no discurso das autoridades estaduais e federal, diretrizes mais específicas para a forma de operacionalização do processo de municipalização do ensino, no caso de sua implantação.

A argumentação favorável, em geral, ao processo de municipalização do ensino aponta uma maior viabilização de democracia.

A participação no debate do Estado da Paraíba parece, porém, constituir-se uma forma elitista, haja vista que, para o referido seminário, foram convidados especialmente os prefeitos e secretários de educação dos municípios paraibanos.

A própria fala do Secretário de Educação do Estado da Paraíba ilustra bem o que acima está colocado: "Nós estamos discutindo democraticamente a questão da municipalização, trazendo aqui aqueles a quem me parece, porque nos interessa mais de perto, que são os prefeitos e seus representantes..."

Percebe-se que, para o representante da SEC/PB, os prefeitos e seus representantes (os convidados) adquirem supremo papel no debate sobre o processo de municipalização. A sociedade civil organizada e sua representação pareceu, porém, não receber o mesmo tratamento.

Por onde, então, passaria a discussão "democrática" na manifestação acima citada, quando a genuína representação popular não é ouvida?

Certamente, a representação da sociedade civil organizada está longe de participar, efetivamente, dos debates nas instâncias de decisão, quando são tratadas as políticas públicas para a educação.

Descentralização do poder

Perguntado a respeito da descentralização do poder, entre outras coisas, o Secretário Estadual de Educação do Estado da Paraíba responde à revista *Nova Escola*:

... nenhuma atividade humana é desenvolvida sem risco. Qualquer mudança pressupõe a existência de risco. Quando o governo estadual transfere para o município alguma atribuição, ou quando a Constituição estabelece atividades para o município, deve transferir também responsabilidade, autoridade, poder e recursos (Barbosa, 1990, p. 20-21).

Neste ponto, nos indagamos: por que o governo, em nível nacional, propõe um risco para ser assumido pelas esferas mais desassistidas da Nação, quando sabemos que o sucesso efetivo de um projeto nacional de educação, que contemple o acesso e permanência de todos os alunos na escola fundamental, não tem sido objetivo de governos que se intercalam no poder?

A questão é bastante polêmica e deve registrar, ainda, a preocupação da representante da Sedec: "O governo federal inventa as coisas dele de cima para baixo... A base não está preparada. Não sabe como vai fazer. Eles mandam os encargos e não mandam os recursos".

Descentralizar as tarefas e centralizar os recursos parece, neste caso, uma bela combinação para se concretizar de fato a falência da escola pública. Isso tem conteúdo, embora na Constituição haja um preceito (art. 211, § 1º) que prevê a assistência técnica financeira aos estados, territórios e municípios, por parte da União.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba (Sintep), através de seu diretor de Educação, faz um chamamento e expõe seu posicionamento em relação ao processo de descentralização do poder:

Educadores, a autonomia do município não será aumentada, nem diminuída. Ela permanece amarrada à deliberação que vem de Brasília. Isso não vai melhorar em absolutamente nada essa autonomia. Os prefeitos sabem disso.

Estranha-se, a princípio, a resistência dos professores que sempre lutaram pela descentralização do poder... Mais profundamente, porém, observa-se que existe uma forte resistência do movimento docente em aceitar a descentralização do ensino da forma antidemocrática como vem se apresentando.

Compreende-se, portanto, essa queixa quando a descentralização não significa autonomia; quando a descentralização significa riscos que não se está predisposto a assumir; quando descentralização significa fragmentação da luta dos professores em sua organização de base; quando descentralização do poder pode ainda significar mais um mecanismo de manutenção deste mesmo poder.

Dependência financeira (recursos)

A preocupação quanto à questão dos recursos é unânime nas secretarias municipais de educação de algumas capitais do Nordeste. Há uma queixa geral no que se refere ao repasse das verbas federais para o município, que acontece de forma bastante morosa, além da sua insuficiência.

Constata-se na fala da representante da Sedec que, ao município, é destinada uma responsabilidade muito grande, já que o governo federal vem se omitindo da tarefa de oferecer condições mínimas para a educação fundamental, havendo a desconfiança no cumprimento do disposto na Constituição de 1988: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seu sistema de ensino" (art. 211).

... porque você está ouvindo falar em municipalização em todos os níveis da administração, em todos os setores da administração. Aí, de repente, você vai arcar com um peso muito grande, maior do que a sua condição física ... Então eu fico olhando com apreensão. Porque eu temo que aconteça isso: uma ausência total do governo federal, por exemplo ... em termos da educação, o governo federal se omite totalmente e o município tem que assumir tudo. Isso preocupa realmente!

Atendo-se ao orçamento da Sedec para o exercício de 1990, verificamos que a verba destinada à construção e recuperação de escolas e à reciclagem de pessoal ainda (agosto/90) não foi repassada do Ministério da Educação para a Sedec.

O artigo 192 da Lei Orgânica do Município de João Pessoa atende ao disposto no artigo 213 da Constituição Federal:

O poder municipal poderá alocar recursos a escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais que comprovem sua função social, sua finalidade não lucrativa, e que apliquem seus excedentes financeiros em educação, atendido, prioritariamente, o disposto na Constituição Federal.

Verifica-se que, em João Pessoa, o Poder Executivo promove a concessão de bolsas de estudo conforme o disposto na Lei nº 4.041/82.

O artigo 9º de outra lei (5.982/89) configura bem esta concessão:

O programa de bolsas de estudos destina-se a suprir e complementar o número de vagas oferecidas pelo poder público municipal, não sendo admitido que o valor total de bolsas de estudos de cada estabelecimento ultrapasse o valor do ISS devido.

Pela informação da própria Secretaria, as bolsas de estudo destinam-se, porém, a funcionários ou filhos de funcionários e incluem bolsas de estudo integrais, inclusive no 2º grau.

Cabe aqui um questionamento:

Porque os funcionários ou filhos de funcionários são privilegiados com bolsas de estudo enquanto não se universalizou a educação básica em João Pessoa?

Por que existe a destinação de bolsas de estudo para o 2º grau, quando pela Constituição (art. 211, § 2º) o município atuaria prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar?

Para ilustrar, podemos citar, ainda, o caso de um município que sustentava uma instituição de 3º grau, quando a situação do 1º grau era precaríssima.

Em João Pessoa, observa-se uma grande proliferação de escolas particulares. Enquanto o sistema escolar se privatiza, a omissão do poder público (do Estado) é constatada.

Toda essa problemática referente aos recursos (precariedade e má aplicação) reflete-se diretamente na questão quantitativa (absorção da população escolarizável) e na qualidade do ensino.

Dependência política

No Nordeste existe a tradição de uma prática que utiliza o sistema educacional, além de outros, para atender aos interesses eleitorais. Essa prática, chamada "clientelismo", se constitui forte característica do sistema político dessa região.

Em João Pessoa, podemos citar o depoimento da ex-diretora do Departamento de Ensino do 1º Grau da Sedec sobre essa situação:

... e existiam dois pesos e duas medidas: um professor com T40 e professor com T20. Mais uma questão do clientelismo! Quem tinha um pistolão conseguia T40 e ganhava mais. Quem tinha T20 ganhava 50% do T40. Isso criava problema na própria categoria... Você já ficava com medo de ser demitido pelo prefeito e depender de um vereador.

Em visita a algumas escolas e à Sedec, percebemos alguns "problemas", tais como: a existência de motoristas nas escolas quando estas não dispõem de carro, desvio de funções e, ainda, a existência de 132 professores leigos, que representam um percentual de 5,28% num universo de 2.500 professores.

A proposta de municipalização do ensino prevê, para a sua concretização, a implantação do estatuto do magistério.

Em João Pessoa existe o estatuto do magistério municipal, porém o estatuto não é aplicado para garantir ao magistério as condições efetivas para a sua sobrevivência. Obrigam-se, assim, os professores a procurarem outros empregos paralelos. Apresenta-se o estatuto, desta maneira, como um documento pró-forma.

No estatuto (1985), a política da administração municipal confere à educação um tratamento prioritário, "de modo a proporcionar às atividades de ensino um mecanismo operacional necessário à obtenção de alto grau de rentabilidade".

Um fato registrado, ainda na gestão anterior, consiste na descoberta de diplomas falsos de pessoas semi-analfabetas que recebiam cargos de professor:

... foi quando a gente começou a fazer a triagem, exigir o original dos certificados de conclusão... porque teve gente nomeada, com licenciatura plena, semi-analfabeta. Quer dizer, a nomeação era como professor licenciado. Então, a gente detectou xerox de diploma falso (não era o diploma falso). Eles não tinham nenhum original... nós detectamos duzentos e tantos casos desses.

Configurando o traço clientelista, podemos exemplificar alguns mecanismos e favorecimentos, verificando, portanto, que a prática do

"apadrinhamento" subsiste no município como tônica, dada a maneira de se fazer política.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que não há uma manifestação discursiva e ações aparentes expressamente direcionadas ao processo de municipalização do ensino na Sedec (esfera municipal do ensino público pessoense). Contudo, a manifestação discursiva da representante da Sedec é caracterizada pelo temor de que se efetive um processo não discutido profundamente. Nota-se, sobremaneira, a preocupação com os recursos e diretrizes que deveriam advir das instâncias estaduais e da União, no caso de consolidação do processo de descentralização do ensino.

Por outro lado, claramente observamos na fala da representante da SEC/PB (esfera estadual do ensino público paraibano) que há uma vontade expressa e ações programadas para a efetivação do processo de municipalização do ensino fundamental na Paraíba. A manifestação discursiva da SEC/PB propõe, assim, uma mudança e faz um convite ao risco.

Conduzidos pelos eixos que nortearam nossa pesquisa, verificamos que, quanto à:

1. *(Desburocratização do sistema)*, dificilmente a tendência será a de diminuir a burocracia no sistema de ensino.
2. *Co-participação (democratização)* - a prática dos dirigentes educacionais que propõem a municipalização do ensino não é conduzida pelo princípio pleno de democracia.
3. *Descentralização do poder* - a autonomia do município não será atendida, cabendo-lhe substancialmente os encargos maiores para com a educação fundamental.
4. *Dependência financeira (recursos)* - os recursos recebidos pelo município são insuficientes, verificando-se também a má aplicação das verbas públicas para o ensino público.
5. *Dependência política* - as relações clientelistas são facilmente reconhecidas na observação do sistema educacional do município.

Do particular para o geral, devemos pontuar o nosso temor de que a transferência da educação do 1º grau, sob a responsabilidade da esfera estadual, para a esfera municipal, possa prejudicar o quadro do ensino público, que há muito se apresenta caótico.

Do particular para o geral, devemos pontuar o nosso temor de que a transferência da educação do 1º grau, sob a responsabilidade da esfera estadual, para a esfera municipal, possa prejudicar o quadro do ensino público, que há muito se apresenta caótico.

Os pressupostos subjacentes à proposta do discurso oficial e as condições concretas que apresentam os municípios parecem pouco conjugar-se para a implantação e implementação do processo de municipalização do ensino. A incongruência entre intenções possíveis (ou desejáveis), implicações e a infra-estrutura dos municípios brasileiros, em geral, não permitem que à municipalidade seja entregue a responsabilidade maior para o ensino de 1º grau.

Assim, do discurso à prática, os caminhos são muito tortuosos e se orientam por dinâmicas e ideologias diferentes.

Muito há que se fazer, ainda, para que as práticas reflitam o discurso e que o discurso manifeste a vontade da maioria em proceder uma mudança coletiva para uma "modernização" que, ao contrário de conservar o *status quo*, signifique plena democracia, onde os direitos humanos, entre eles o da educação, estejam seguramente contemplados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Maria Antônia Afonso de. *Notas sobre clientelismo, coronelismo e representação política*. João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária, 1988. (NDIHR 1988).
- ARELAIO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino e o poder local. *Ande*, São Paulo, n. 14, p.22, 1989.
- BARBOSA, Adelson. Municipalização é importante mas exige recursos e participação. *Nova Escola*, São Paulo, n. 37, p. 20-21, mar. 1990.
- BRASIL. Constituição. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- DELLA GIUSTINA, Oswaldo. *A municipalização da educação*. Brasília: MEC, 1987.
- JARRY, Elena Viveros; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Democratização e qualidade do ensino de primeiro grau: o caso da Paraíba*. João Pessoa: Sudene, UFPB, CE, [19?]. Mimeografado.
- MACHADO, Lia Zanotta. *Política pública e educação*. Brasília: Inep, 1987. (Série Encontros e Debates, 1).
- MELLO, Guiomar Namó de. A municipalização e a questão do papel do Estado na sociedade brasileira. *Ande*, São Paulo, n. 16, p. 8, 1990.

13

Avaliação
das Experiências
de Educação
de Jovens
e Adultos de Santa
Catarina

Zenir Maria Koch
(Coordenadora)

SUMÁRIO

RESUMO.....	95
INTRODUÇÃO.....	95
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	96
CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS SUPLETIVAS - DADOS GERAIS.	96
Recursos humanos.....	97
Planejamento e supervisão.....	98
Recursos instrucionais, metodológicos e conteúdo curricular.....	98
Avaliação.....	99
O PROFESSOR.....	100
Formação e experiência de trabalho.....	100
O ALUNO.....	101
Situação de trabalho.....	101
Rendimento escolar.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

Avaliação das Experiências de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina*

Zenir Maria Koch (Coordenadora)

RESUMO

Para avaliar as experiências de educação básica de jovens e adultos foi desenvolvida, nos anos 1989-1990, esta pesquisa com representantes da Secretaria de Estado da Educação e Universidade Federal de Santa Catarina engajados no processo de definição de novas políticas para a alfabetização e a educação básica de jovens e adultos. Considerando que nos últimos anos vem aumentando a busca pela escola supletiva, principalmente por alunos oriundos do ensino público que ficaram à margem ou passaram pelo processo escolar sem completar a alfabetização e a educação básica, pretende-se analisar questões que dizem respeito à qualidade física e pedagógica das escolas supletivas de 1º grau e as suas condições de ensino. Assim, foram amostradas 14 escolas de ensino supletivo, nove responsáveis técnico-administrativos, 49 professores e 290 alunos. Das 14 escolas amostradas, cinco são escolas particulares, oito estaduais e uma federal. Visando o alcance dos objetivos da pesquisa, foram levantadas informações sobre as características gerais das escolas e sua organização (planejamento, supervisão e avaliação); as características individuais dos alunos (situação de trabalho, relação trabalho/curso de rendimento escolar); e as características do professor (dados de identificação, situação funcional, formação e experiência de trabalho).

INTRODUÇÃO

O atendimento na área de Educação de Adultos iniciou-se neste Estado na década de 70, com os Exames de Madureza, conforme previa a LDB/61, autorizados pelo Conselho Federal de

Educação (CFE) e supervisionados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), até 1974. A partir daí, passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação, com os Programa de Alfabetização e de Educação Integrada do Mobral.

Caracterizada pelo atendimento à população com idade superior a 14 anos, a Educação de Adultos foi se ampliando além da área de alfabetização para 1º e 2º graus. Atualmente é desenvolvida pelas prefeituras municipais, universidades, instituições privadas e religiosas, com os cursos de alfabetização e de 1ª a 4ª série, e pela Secretaria da Educação e empresas privadas, com os cursos de 5ª a 8ª série e de 2º grau.

Apesar das várias experiências de educação de jovens e adultos surgidas no âmbito do poder público e privado, o atendimento ainda é restrito (6,3%), em face da elevada clientela que necessita de complementação de estudos. Segundo os dados do Pnad/88, do total da população de Santa Catarina (3.856.139), 8,15% são pessoas com mais de 10 anos que não possuem instrução alguma ou têm menos de um ano de estudo. Dos que possuem escolaridade, 25% têm até quatro anos de escolaridade, e apenas 7,66%, oito anos.

Para os anos 90, a previsão é de que uma grande parcela da população com mais de 20 anos de idade, marginalizada da escola, apresente-se sem ter concluído o ensino básico fundamental.

O índice de evasão no ensino regular, principalmente na rede estadual, num fluxo de oito anos, vai além dos 70%. A maior incidência ocorre na 1ª série e, depois, nas últimas séries. No 2º grau, a evasão de alunos também é crítica nos três anos de escolaridade, chegando à elevada

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 13, outubro de 1993, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa n° 72/89, firmado entre o Inep e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (Fapeu), cuja conclusão se deu em janeiro de 1992.

cifra de 51% (cf. dados de 1990, SEC-SC/Dirp/Geinf). Em tal situação, a educação de adultos representa para o aluno uma oportunidade de recuperar a formação perdida, e muito mais:

Ela é, na verdade, um grande espaço social de convivência daqueles que são sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É, também, um local de fala dos que não têm voz no dia-a-dia; de participação daqueles acostumados a obedecer de encontro dos desencontros, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento (Haddad apud Arroyo et al., 1986, p.15).

Levando em conta que a escola supletiva não representa para o aluno apenas a volta à escolaridade perdida, a sua análise deve passar por uma discussão fundamental: as relações da escola como momento educativo e de acesso ao saber com o mundo de vida social e de trabalho do aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na realização desta pesquisa, foram aplicados questionários junto aos dirigentes, professores e estudantes dos diversos cursos de Educação Supletiva de 1º grau, com o objetivo de investigar a estrutura e funcionamento das escolas, características gerais de sua clientela e dos docentes, bem com a situação vivenciada por estes atores.

Considerando o número de 12.022 alunos e 568 professores, distribuídos nos vários cursos de Alfabetização e Educação Básica (1ª à 4ª série) e de 5ª à 8ª série do 1º grau das redes pública e privada existentes no Estado, optou-se, inicialmente, por realizar este estudo com uma amostra representativa de 1.034 alunos e 286 professores (1989).

Para definição da amostra dos alunos foi admitida uma margem de erro de 3%, com um grau de confiabilidade de 95,5% por 100 informantes, enquanto que para a dos professores foi considerado o mesmo grau de confiabilidade (95,5% por 100) com uma margem de erro de 5%.

Foi considerada, ainda, a distribuição da amostra por estratos, tendo por base a regionalização e os tipos de cursos existentes.

Este plano de amostragem, previsto no projeto inicial de pesquisa, teve que ser alterado pelo atraso ocorrido na liberação dos recursos financeiros e de sua conseqüente desvalorização em função dos altos índices inflacionários.

A amostra inicial, que previa a realização de coleta de dados em todo o Estado, teve que ser reduzida para alguns municípios de regiões educacionais do norte e do sul de Santa Catarina, considerados mais apropriados ao estudo por oferecerem maior atendimento ao ensino supletivo e por contarem com escolas em funcionamento já há bastante tempo.

Entre as 22 Unidades de Coordenação Regional (Ucres) existentes no Estado, optou-se por desenvolver a pesquisa em cinco, abrangendo os seguintes municípios: Florianópolis (1ª Ucre), Tubarão e Braço do Norte (2ª Ucre), Morro da Fumaça e Lauro Müller (3ª Ucre), Blumenau, Gaspar e Pomerode (4ª Ucre) e Joinville (5ª Ucre).

Nesses municípios a amostra abrangeu 14 escolas, nove responsáveis técnico-administrativos, 49 professores e 290 alunos. Das 14 escolas de ensino supletivo amostradas, nove foram definidas como escolas públicas e cinco, como particulares. Para a amostra de escolas públicas, foram considerados oito projetos do ensino supletivo da Secretaria da Educação, em fase de desenvolvimento, que atendem alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau pela sistemática do ensino modularizado, no Centro de Ensino Supletivo (CES), nos Núcleos de Ensino Modularizado (Nemos) e Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (Naes) e o projeto Prepesufsc - Curso de Alfabetização de 1ª à 4ª série -, em desenvolvimento na UFSC. As cinco escolas supletivas particulares amostradas oferecem atendimento de 5ª à 8ª série. Destas, quatro são escolas da iniciativa privada e uma da CNEC.

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS SUPLETIVAS - DADOS GERAIS

Com relação ao espaço físico, observa-se que as condições de instalação variam, na opinião dos responsáveis técnico-administrativos, de precárias a boas.

Na rede pública de atendimento, as condições físicas de funcionamento em geral não são boas. Há necessidade de espaço físico mais adequado na maioria das escolas visitadas. As escolas não dispõem de acomodação suficiente não só aos alunos, mas também à equipe de professores e de funcionários técnico-administrativos, quando existem. Faltam espaços para serviços administrativos, para a reunião de professores, encontros, promoções, etc. As salas de aula não são suficientes, e os projetos (Nemo, Naes) que atendem através de cabines contam com espaços pequenos e insuficientes. A luminosidade e a ventilação dessas salas, em geral, não são adequadas.

Das escolas públicas pesquisadas, apenas o Prepesufsc informou contar com o apoio do poder público federal. Instalado no prédio da universidade, o curso funciona com boas instalações, necessitando apenas de sala para treinamento.

Dada à precariedade física e material presente nas escolas, os entrevistados solicitam maior atenção do poder público para a ampliação e manutenção dos prédios escolares. Geralmente as condições do espaço físico são melhoradas com recursos financeiros conseguidos através de promoções junto à comunidade. Os projetos (Nemo, Naes), na maioria das vezes, recorrem às prefeituras municipais para conseguir recursos para a realização de reformas ou ampliações.

A situação na rede particular apresenta-se um pouco melhor. No geral, os espaços físicos são bons, à exceção de alguns cursos que funcionam em instalações muito precárias. O número de sala de apoio e de aulas é suficiente e os alunos estão bem acomodados.

Recursos humanos

Uma questão preocupante para os dirigentes das escolas supletivas é a falta de recursos humanos devidamente preparados para a condução do ensino adequado aos jovens e adultos de Santa Catarina.

Além de a escola não contar com professores em número suficiente para efetuar as atividades pedagógicas, especialmente as de nivelamento e de reforço, aos que estão em

atividades em sala de aula não são oferecidas oportunidades de atualização e de aperfeiçoamento. Consideram que os recursos humanos existentes não se apresentam quantitativa e qualitativamente suficientes para garantir o pleno funcionamento da escola. Nem todas as escolas dispõem de uma pessoa responsável unicamente pela direção. Normalmente existe um responsável técnico-administrativo, acumulando, também, a função de docente.

Os dirigentes públicos, assim como os professores, reclamaram da falta de treinamento por parte da Secretaria da Educação. Por não contarem com o apoio desta, as escolas enfrentam os seguintes problemas para a realização da capacitação de pessoal:

- falta de recursos materiais;
- falta de recursos para cursos;
- falta de informação sobre encontros e cursos na área;
- não há nenhum órgão que promova cursos ou palestras sobre o assunto;
- falta de promoção;
- não existe divulgação pela Ucre;
- falta de bibliografia para consulta;
- difíceis oportunidades de cursos e palestras que promovam a necessária reciclagem.

Tal situação demonstra a não existência na Secretaria da Educação de uma política de aperfeiçoamento que possibilite a atualização constante do seu pessoal técnico-docente e administrativo.

Quanto à formação dos docentes e dos funcionários, observa-se que quase todos possuem curso de Magistério de 3º grau. Dos 52 professores existentes nas escolas públicas pesquisadas, apenas um tem curso de Magistério de 2º grau, exercendo a função de responsável pelas atividades de reforço pedagógico. Dos demais funcionários administrativos atuantes nos Nemos, um possui curso de 1º grau e dois, de Magistério de 3º grau.

Na rede particular, a totalidade do pessoal docente e técnico-administrativo (coordenador geral, coordenador pedagógico e professor) tem 3º grau, formação Magistério ou outra. Os que exercem as funções administrativas de contador e secretário possuem titulação de 2º grau incompleto e completo, e as de administrador e de servente, apenas cursos de 1º grau completo e incompleto.

Embora o quadro docente se apresente com excelente formação, melhor do que na rede pública, os professores particulares também enfrentam problemas de aperfeiçoamento.

Além da falta de estrutura que afeta o trabalho educativo, os profissionais do ensino supletivo enfrentam sérios problemas de ordem salarial. Na escola pública, a maioria se dedica quase que exclusivamente ao magistério estadual, em regime de 40 horas semanais, percebendo salários que apenas dão para sobreviver. Na escola particular, a situação salarial também é crítica e, ao contrário dos educadores estaduais, a maioria não tem a escola como emprego principal, recorrendo a outra atividade paralela que não é de docência.

Em decorrência da pobreza salarial, os professores não podem investir no seu aperfeiçoamento próprio, e, conseqüentemente, não podendo adquirir os recursos materiais e técnicos necessários ao seu enriquecimento intelectual, o seu trabalho em sala de aula também tende a desqualificar-se.

Planejamento e supervisão

No que diz respeito ao planejamento de curso, pode-se dizer que não existe no ensino supletivo (público e particular) uma orientação única. Através das entrevistas realizadas com os responsáveis técnico-administrativos dos cursos supletivos, ficou evidente que o planejamento é uma atividade pouco considerada na organização escolar.

Na escola pública, alguns responsáveis disseram que existe planejamento de curso outros que não existe e outros, ainda, consideraram que fazem-no em parte, conforme as afirmações abaixo:

- Não existe planejamento de curso, cada disciplina já está planejada *a priori*.

- Existe o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pela escola como um todo, onde são incluídas as alterações previstas para assuntos contidos nos módulos, nas avaliações e na prática do atendimento.

- Apenas planejam as atividades dos módulos e as atividades do núcleo.

- Planejam as atividades de pedidos de materiais à Ucre.

Alguns entrevistados disseram, ainda, que as atividades de planejamento são realizadas no início do ano, no decorrer deste e início dos semestres: "juntamente com os professores, pela equipe de trabalho e alguns alunos"; "pela própria equipe"; e "através de reuniões".

Na escola particular, apenas dois diretores disseram desenvolver planejamento de curso, cabendo esta atividade a "cada professor", à "equipe de professores", ao "conjunto da escola" e ao "conselho de classe". O período em que é realizado não foi bem definido: um disse ser constante e no início do semestre; o outro disse ocorrer no princípio do ano, todo semestre e todo mês.

Relativamente à supervisão e ao acompanhamento das atividades pedagógicas, as informações levantadas junto aos responsáveis técnico-administrativos indicam que muito pouco é feito nesta área.

Na rede particular, dois dos cinco diretores entrevistados disseram que não são efetuados a supervisão e o acompanhamento do trabalho pedagógico docente, e três afirmaram realizá-los através de "observações espontâneas", de "bates-papos", de "reuniões pedagógicas mensais ou bimestrais" e de "conselho de classe".

Recursos Instrucionais, metodológicos e conteúdo curricular

As dificuldades para os professores que atuam nas escolas supletivas estão não só na falta de recursos materiais e estruturais, como, também, nos recursos metodológicos necessários a sua prática.

As escolas supletivas públicas (Naes, Nemo e CES) adotam quase que exclusivamente o

recurso instrucional módulo. Algumas, mesmo considerando mais defasados no seu conteúdo e dispondo do módulo do CES, continuam trabalhando com módulo do Logos, seguindo somente as suas orientações metodológicas. Esta atitude é uma evidência de que pararam no tempo. Por não disporem de informações e de tecnologia adequadas, não conseguiram avançar na utilização de outros recursos pedagógicos que são de grande valia para a complementação e/ou substituição do ensino tradicional em sala de aula. A realidade da prática pedagógica supletiva dos professores estaduais sugere à Secretaria da Educação rever a proposta teórico-metodológica de educação de adultos desenvolvida nos seus núcleos.

A escassez de material nas escolas supletivas é tão grande que o recurso mais utilizado na condução das aulas limita-se quase que exclusivamente ao quadro-de-giz. O tipo de aula mais desenvolvido é a expositiva ou dialogada, até mesmo no ensino individualizado, onde a "aula expositiva é adotada para dar explicações aos alunos que necessitam de orientações ou de reforço". Estas aulas, segundo os professores, incluem, também, "bate-papos" ou "conversas com alunos", "questionamentos orais", "avaliações" e "orientações coletivas". O material de apoio às aulas abrange, quase que exclusivamente, módulos, cartazes, globos, mapas, textos e gravuras.

Quanto às escolas particulares, também detectou-se a escassez de recursos didáticos e a falta de criatividade no uso de procedimentos complementares ao enriquecimento das aulas. Só as escolas com melhores condições dispõem de outros recursos, como álbum seriado, livros, revistas, apostilas e vídeo, e adotam outros procedimentos, como debate, pesquisa em biblioteca, visitas, palestras e estudo dirigido.

No sentido de aprimorar as suas aulas os professores particulares apresentaram como necessidade básicas: "dispor de material, construir mais salas de aula, oficinas, laboratórios, auditórios com filmes, *slides*, etc, dispor de recursos audiovisuais, etc."

A atualização constante do professor e a oferta de melhores condições de trabalho para que o professor possa ter o seu próprio material também foram sugeridos.

A problemática aqui apresentada indica que nossas escolas apresentam sérios problemas de qualidade. Apesar de todas as suas limitações, elas são de suma importância para possibilitar à população o saber sistematizado, principalmente aos que não tiveram oportunidade de frequentá-las em idade própria; por isso, são necessárias soluções urgentes no sentido de superar não só os problemas de ordem física e material, mas, também, os técnico-pedagógicos que afetam a formação do docente e o conteúdo escolar ministrado.

Avaliação

A verificação da aprendizagem dos alunos nas escolas supletivas é realizada, basicamente, através do instrumento prova ou teste escrito.

Nas escolas públicas, que oferecem ensino orientado para o atendimento individual, observou-se que os procedimentos avaliativos ficam limitados aos princípios da avaliação por objetivos, incorporados à técnica do ensino modularizado. Sob o paradigma da avaliação por objetivos, a eficiência do processo pedagógico é vista na coerência que deve existir entre a avaliação, os objetivos e a metodologia de ensino, em consonância com as potencialidades do aluno (cf. Saul, 1988).

Adotando esta metodologia com um enfoque exclusivamente tecnicista, a preocupação pedagógica do professor fica presa à necessidade técnica de o aluno vencer o conteúdo do módulo e de apresentar um rendimento de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Este tipo de avaliação tem por base a racionalidade, o controle e a objetividade, entendendo o processo de ensinar como uma modificação do comportamento. Assim, a avaliação de aprendizagem se dá mais em termos de aspectos formais, burocráticos, do que propriamente em termos de questionar os resultados do rendimento e a sua relação com a prática pedagógica e o tipo de conteúdo oferecido.

Nas escolas particulares que ministram o ensino "tradicional", os professores, pelo excesso de alunos em sala de aula, também apresentaram dificuldades para avaliar a aprendizagem. Entendem que não têm condições de acompanhar cada aluno e de realizar a observação individual. Acham que, desta forma, fica

prejudicado, no processo pedagógico, um aspecto importante, que é conhecimento da vida do aluno.

O PROFESSOR

Os professores atuantes nas escolas focalizadas nesse estudo somam um total de 43. Desses, 21 atuam em escolas públicas e 22 atuam em escolas particulares.

No que se refere à situação funcional docente, pode-se dizer que quase a totalidade dos professores das escolas públicas são efetivos e com regime de quarenta horas semanais de trabalho.

Na escola particular, os professores são regidos pela CLT, com regime que varia de seis a quarenta horas semanais de trabalho, sendo que a maior parte tem jornada inferior a vinte horas.

Em função da precária situação salarial, os docentes buscam outras atividades remuneradas, extrapolando, assim, quarenta horas semanais de trabalho.

Os salários, no momento da pesquisa, apresentavam-se mais críticos na rede particular. Hoje, possivelmente, a situação salarial dos professores da escola pública se iguala, tendo em vista o arrocho salarial que se agravou a partir de março, quando o novo governo extinguiu a política de reajuste de salários até então existente.

Apesar da baixa remuneração dos professores estaduais, era na rede pública que eles garantiam a sua renda mais substancial. Pouco menos da metade dos professores entrevistados exerciam atividades paralelas, obtendo salários inferiores.

Na rede particular, a fonte principal de renda dos professores, ao contrário dos da rede pública, é sempre a outra atividade. Cabe salientar que alguns professores dessa rede não quiseram prestar informação sobre o seu salário por considerá-lo muito baixo. Conforme Scheibe (1989, p. 58):

As condições de trabalho do professor, historicamente precárias sob o ponto de vista salarial, têm-se agravado no interior da dimensão

contextual colada ao projeto de desenvolvimento assumido pelas forças políticas dominantes na sociedade brasileira. O professor é hoje um assalariado que luta, ou deveria lutar pela dignidade de sua condição de trabalhador. A questão salarial, problemas de jornada de trabalho, os temas relativos ao próprio acesso à carreira são algumas das dimensões fortemente presentes hoje no cotidiano da vida dos profissionais da educação. Em Santa Catarina, de forma semelhante ao que ocorre em outros estados brasileiros, as condições de trabalho ideais para um bom desempenho da função docente ainda permanecem enquanto reivindicações pelas quais é necessário lutar.

É bom frisar que os trabalhadores da educação em geral não estão sendo reconhecidos em termos de condições de trabalho e de salário, mas a situação daqueles que lidam com a educação de adultos é mais grave ainda.

Formação e experiência de trabalho

No tocante à qualificação profissional, os professores de jovens e adultos da escola pública, na sua maioria, concluíram o 3º grau, com habilitação para o magistério. Apenas dois dos 21 pesquisados informaram ter Magistério de 3º grau incompleto; e dos que têm Magistério completo, três informaram não lecionar a disciplina correspondente à sua formação, e apenas um tem licenciatura curta. Têm formação de pós-graduação em nível de especialização 33,3% e em nível de mestrado, 19%.

A maioria dos 22 professores da rede particular é habilitada para o magistério em nível de 3º grau (68,1%). Destes, 13,6% lecionam disciplinas não correspondentes à sua formação. Na formação de 3º grau incompleto registraram-se 22,7%, e na situação de licenciatura curta, 18,18%.

Uma das questões fundamentais relacionadas à formação do educador que trabalha com alunos jovens e adultos é a falta de treinamento e especialização nesta área. Muitos consideram que não se pode pensar numa proposta de educação tão específica sem que se leve em conta o tipo de profissional que deve atuar neste campo, tendo presente que este profissional vai lidar com o aluno trabalhador que já foi excluído e que pode ter como resposta, ao voltar à escola, uma nova exclusão (cf. Varela apud Carvalho et al., 1989, p. 38).

Esta situação não vem sendo devidamente encarada pelas instituições brasileiras de formação dos professores. Em Santa Catarina, debates aconteceram por ocasião do I Encontro de Educação de Adultos realizado pela UFSC, Udesc e Secretaria de Estado da Educação, em 1988, com posições interinstitucionais registradas no Plano sem que fossem colocadas em prática. Como resultado do Plano, registra-se apenas o funcionamento de um curso de especialização em Educação de Adultos nos anos 1989-1990 e a institucionalização da disciplina no curso de Pedagogia.

O ALUNO

Objetivando caracterizar o aluno do ensino supletivo, foram pesquisadas, através de uma amostra, as variáveis: sexo, idade, situação escolar (tipo de escola que frequenta - pública ou particular) e origem social dos alunos.

Para apanhar a origem social, utilizou-se o indicador básico "ocupação do pai", informada pelos alunos, tendo em vista a existência de estudantes que não trabalham.

Aceitando a orientação de Pereira (1969, p. 391), tem-se que a ocupação do chefe da família "é o recurso mais freqüentemente empregado na determinação da origem social de um conjunto de indivíduos".

Outros indicadores, como escolaridade dos pais, situação da moradia, procedência do aluno e local da escola, também foram considerados complementares à análise socioeconômica.

Relativamente à variável sexo, constatou-se que é mais elevada a presença de estudantes mulheres no ensino supletivo, tanto na rede pública quanto na particular, atingindo cerca de 60%.

Com relação à idade, pode-se dizer que não há grandes diferenças de idade entre os alunos pertencentes à rede pública e os da particular. Em ambas, a faixa etária que abrange mais alunos fica entre 16 e 20 anos, seguida das faixas entre 21-24 e 25-35 anos.

O percentual com idade inferior a 16 anos atinge 10,70% no ensino público, enquanto que,

no particular, o percentual é de apenas 5%. A idade acima de 35 anos alcança, em média, 13% em ambas as redes de ensino. Encontramos muitos alunos vindo diretamente do ensino regular sem terem interrompido os seus estudos.

Os dados relativos à ocupação indicam que as escolas supletivas públicas e particulares atendem, basicamente, jovens da classe trabalhadora que desempenham atividades ligadas ao setor terciário da economia, principalmente comércio e serviços domésticos. Há, também, um número representativo de alunos trabalhadores da indústria, com baixo nível de qualificação.

Quanto às profissões dos pais, a maioria desempenha tarefas predominantemente operacionais que não exigem escolaridade, como as funções de mineiro, pedreiro, mecânico, carpinteiro, balconista, construtor civil, guarda, motorista, pintor, costureira, etc.

Um elevado número de pais é de pequenos agricultores, indicando que os alunos do ensino supletivo procedem basicamente do meio rural. Quanto às mães, prevalece a situação de dona de casa e de empregada doméstica.

Situação de trabalho

Reunidas as informações sobre o tipo e as condições de trabalho que desempenham, a jornada de trabalho, o salário e as relações entre o trabalho e o curso, pretende-se analisar como o aluno concilia o seu trabalho com o estudo.

Com base nos dados coletados, pode-se dizer que a maioria dos alunos do supletivo necessita conciliar estudo e trabalho. Do total de 254 alunos pesquisados, cerca de 70% são alunos trabalhadores e apenas 25,2% não trabalham. Destes que trabalham, 58,7% informaram estar empregados, 7,9% serem trabalhadores autônomos, 1,9% desenvolverem atividades remuneradas e 5,9% encontrarem-se atualmente desempregados.

Examinando esta questão por rede de ensino, verificou-se que a proporção de alunos trabalhadores é um pouco maior na rede particular, embora em algumas das escolas existam alunos que apresentavam nível socioeconômico um pouco mais elevado.

Dada à realidade social brasileira, o que prevalece, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, é a necessidade de o aluno trabalhar para ter acesso e permanência na escola, sendo que nas primeiras ela se eleva muito mais em função da não gratuidade do ensino. O custo da educação particular, representado pela mensalidade escolar, taxa de matrícula e outros gastos suplementares, constitui uma exigência a mais para o aluno ter que conciliar estudo e trabalho.

No exercício do trabalho remunerado, o maior índice dos estudantes se submete a uma jornada de trabalho igual ou superior a oito horas. Nessa situação, encontram-se na escola pública 29,5% que trabalham oito horas e 37,1% que trabalham 8h30min ou mais. Na escola particular, os índices elevam-se ainda mais. A jornada acima de oito horas atinge 48%, e os que trabalham oito horas ficam em 13,2%.

São poucos os que conseguem ter condições de trabalho e de estudo favoráveis em meio expediente ou até mesmo uma jornada de trabalho inferior a 7h30min. Isto significa que a grande maioria, 61,2% na escola particular e 66,6% na escola pública, trabalha durante todo o período matutino e vespertino para estudar à noite.

Nestas condições, o ato de trabalhar e estudar tende a prejudicar o aluno no seu desempenho escolar e a favorecer muito mais "a reprodução das condições de exploração de uma força de trabalho subalterno e desqualificado" (cf. Mafra, 1989, p.25). Os alunos do supletivo, conforme o quadro geral de ocupações, exercem atividades basicamente desqualificadas e de baixa remuneração.

Para os alunos do supletivo, a dificuldade maior agora não está no salário e sim no horário excessivo de trabalho, que o impede de estudar.

Rendimento escolar

O baixo rendimento se expressa nos baixos índices de promoção. Embora o levantamento de dados tenha ficado prejudicado pela sonegação de informações nesta questão, foi possível verificar que, na rede pública, há escolas onde a promoção no primeiro semestre de 1989 não

chegou a 13%. No 2º semestre deste ano, as taxas variavam entre 21% e 84%.

Talvez o pequeno número de alunos promovidos no primeiro semestre tenha a ver com o sistema de educação supletiva adotado nas escolas CES, Naes e Nemos, onde as provas de eliminação de disciplinas são realizadas em qualquer tempo, dependendo das condições de aprendizagem próprias do aluno.

Já na rede particular, onde as escolas adotam a avaliação sistemática, obedecendo o calendário escolar, o número de alunos promovidos é mais elevado, tanto no primeiro como no segundo semestre. O menor índice apresentado gira em torno de 31% e o maior, em torno de 97%. Eles alegam ser reprovados pelo fato de precisar trabalhar.

Um dado a ser considerado na análise do rendimento escolar diz respeito às escolas particulares que, estruturalmente, apresentam as piores condições de ensino, são receptoras de alunos de classes inferiores e, no entanto, apresentam índice de promoção acima de 90%, enquanto escolas particulares de melhor estrutura, com clientela de nível socioeconômico mais alto, apresentam menor índice de promoção - abaixo de 50%.

É possível que o nível de exigência destas últimas escolas seja bem mais elevado que nas demais. A tendência naquelas escolas que atendem à clientela economicamente inferior - isso vale tanto para a escola pública quanto para a particular - é rebaixar o conteúdo para facilitar a aprendizagem dos ditos alunos "pobres, fracos e carentes" para segurá-los na escola.

Assim, os alunos são empurrados para a frente sem as condições mínimas necessárias ao prosseguimento dos estudos. Caso a escola exigisse um pouco mais, garantem os professores que a evasão subiria. Isto equivale a dizer que devem manter um nível de ensino e uma expectativa de aprendizado muito baixos. Mesmo assim a evasão ainda é alta.

A evasão na rede particular é significativamente maior no 2º semestre: 18,56%, contra 6,28% no primeiro. Na rede pública, a evasão nos

semestres quase se equivalem: 12,5%, no primeiro e 11,3%, no segundo.

Uma das principais causas apontadas para a evasão pelos professores e coordenadores dos cursos supletivos é "a falta de condições do aluno para acompanhar o curso". Eles se referem ao nível intelectual, mas são inúmeros os rótulos que a escola utiliza para estigmatizar o aluno malsucedido. O insucesso escolar é visto como decorrente de uma série de fatores que vão desde os de ordem econômica, social e familiar, até os que dizem respeito à pessoa do aluno, como saúde, desmotivação e desinteresse para o estudo, falta de tempo, etc, porém muito pouco é relacionado com a escola. Quase não há sensibilidade por parte dos profissionais da educação para perceber que a escola e o sistema de ensino também servem para excluir, marginalizar e selecionar os alunos. A organização didático-pedagógica da escola, o currículo e outros fatores internos que são também determinantes nas condições escolares praticamente não são tocados.

A crítica a estes aspectos esteve ausente principalmente nas escolas supletivas públicas, onde a preocupação dos entrevistados era a de ressaltar muito mais aquilo que lhes parecia positivo do que negativo, escondendo, inclusive, problemas relativos à administração da escola e à sua atuação didático-pedagógica, que poderiam estar prejudicando o aprendizado do aluno. Isso demonstra falta de seriedade e não compromisso desses profissionais para com a população que mais precisa de escola para ter acesso ao saber social elaborado.

Outras dificuldades que acometem os alunos, em geral, estão relacionadas ao "entendimento do conteúdo", ao "horário", ao "transporte" e ao "entrosamento com colegas e professores".

Outro ponto destacado que faz com que o curso não corresponda às expectativas do aluno é o seu aprendizado ser bastante baixo. Na opinião dele, isto "pode prejudicar no 2º grau".

Os alunos sinalizam para a vontade de profissionalizar-se de imediato no 2º grau e apontam o desejo de fazer algum curso universitário. Existe, nesta perspectiva,

a visualização do diploma profissionalizante enquanto fator capaz de dar melhores

condições de barganha por salários mais altos e por melhores condições de trabalho, também, enquanto possibilidade de financiar, a longo prazo, a continuidade dos estudos em curso de nível superior (Scheibe et al., 1989, p. 92).

Os estudantes têm a nítida clareza de que a sua escola não oferece as mínimas condições de formação básica. Neste sentido, a grande maioria reivindica melhoria da escola apontando para o que é necessário na condução das mudanças estruturais e pedagógicas.

A respeito da qualidade dos cursos supletivos, os alunos se posicionam criticamente. Eles esperavam que o curso fosse "mais forte" e que tivesse "mais matérias". Outro aspecto que frustra o aluno, afetando sua qualidade, é a defasagem entre currículo e aluno. São inúmeras as características que favorecem esta defasagem. Uma delas é o reduzido tempo que o aluno passa cotidianamente na escola, ocupado em atividades que não lhe parecem úteis. O aluno queixa-se de ficar cansado com a quantidade de aulas e, no entanto, considera que "tem pouco conteúdo por falta de tempo".

Estas são colocações de alunos que enfrentam o estudo após um dia exaustivo de trabalho e que, por isso, têm sua capacidade de absorção dos conhecimentos veiculados, sem dúvida, bastante prejudicada.

O cansaço físico é uma realidade para o aluno do ensino noturno em geral. Nesta pesquisa, ele aparece como principal dificuldade para realizar o curso, em primeiro lugar, para os alunos do ensino particular e, em segundo, para os do ensino público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa junto às escolas que desenvolvem experiências de educação supletiva vem demonstrar que seus alunos jovens e adultos, na maioria trabalhadores que enfrentam uma jornada diária de trabalho até superiores a oito horas, apresentam uma realidade e aspirações profissionais e educacionais que não são próprias do estudante regular diurno.

A relação escola/trabalho merece ser analisada, não só em termos de compatibilidade

de horário de trabalho e de ensino, mas também em termos de metodologias específicas para este tipo de aluno.

Tal como se encontra a escola, hoje, ela mais tem servido para afastar o aluno do que para mantê-lo. E é no ensino supletivo que os alunos se evadem em maiores proporções, caracterizando, assim, uma dupla exclusão. Eles já se evadiram do ensino regular, buscaram outra oportunidade e, também aí, não permaneceram.

Esta situação leva-nos a questionar a realidade desta escola para este aluno que, mais do que estudar, precisa trabalhar para sobreviver. Dadas as suas condições de vida, o que faz a escola para alterá-las? Adianta, para estes alunos, o sacrifício de estudar à noite, se eles estão fadados ao fracasso?

Uma das principais causas do fracasso destes alunos está, já, na própria estrutura da escola: ou ela é muito rígida em termos de horário, de programas e de metodologia de ensino ou, então, apresenta uma sistemática de atendimento totalmente aberta, que foge ao controle da organização escolar, ou tem um método de ensino restrito aos módulos, como é o caso das escolas modularizadas em expansão no Estado.

Outra constatação que precisa ser levada a sério no ensino de jovem/adulto trabalhador junto à questão técnico-pedagógica é a falta de estrutura física e material das escolas. As deficiências de funcionamento, de condições ambientes, de condições materiais e de pessoal não favorecem o aprendizado desta clientela, que, pelas suas próprias condições sociais, sofre outras privações fora do ambiente escolar.

Destinada àqueles que ficaram à margem da escola por algum tempo, a escola supletiva deve ser repensada no sentido de assegurar, no mínimo, uma educação básica de qualidade. Para isto, a condição primeira é a conquista de uma escola bem aparelhada, administrativa, técnica e pedagogicamente, pois as questões específicas do educativo e das condições de funcionamento da escola estão vinculadas a outras questões políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. et al. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- CARVALHO, Celia Pezzolo de et al. *Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate*. São Paulo: Cedi, 1999. (Documentos, 2).
- HIDELBRAND, Maria Helena Bastos. Os deserdados da educação brasileira. *Educação e Realidade*, n. 4, p. 18-21, 1986.
- HADDAD, Sérgio. *O ensino supletivo no Brasil*. São Paulo, 1987. Relatório de Pesquisa.
- KOCH, Zenir Maria. *Uma leitura da questão do fracasso da escola pública catarinense*. Florianópolis, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LEITE, Regina. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Ande*, São Paulo, n. 5, p. 51-55, 1982.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. *Trabalho e formação na representação do aluno de escola de 2º grau no Brasil*. Belo Horizonte, 1989. Relatório de Pesquisa.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Cursos noturnos de 2º grau do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, [19-]
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Plano Estadual de Educação 1969/1980*. Florianópolis, 1970.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHEIBE, Leda et al. *O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas* - Estado de Santa Catarina. Florianópolis:

Udesc, UFSC, SEE, 1989. Relatório de Pesquisa.

SCHMIDT, Wilson. *A escolarização básica no meio rural em Santa Catarina*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Sandra M. L. *A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TENCA, Sueli Cotrin. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 37-41, 1982.

14

O Perfil
Sociocultural
de Alguns
Trabalhadores
do Ensino Noturno
de 2º Grau Mediante
seu Cotidiano

Dagmar Maria Leopoldi Zibas
(Coordenadora)

SUMARIO

RESUMO.....	111
INTRODUÇÃO.....	111
CONTEXTUANDO O DISCURSO DOCENTE: A ELOQUÊNCIA DOS PEQUENOS FATOS..	113
Plantão na sala da Diretoria em noite de "tranquila rotina".....	113
Outras noites não tranquilas.....	114
A VOZ DO CORPO DOCENTE.....	115
As características mais gerais do grupo.....	115
a) Professores titulares e experientes.....	115
b) Professores titulados e pouco experientes.....	116
c) Professores "leigos".....	116
d) O professor "militante".....	116
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EXPRESSAS PELOS PROFESSORES.....	117
UMA INTERLOCUTORA INESPERADA: HÁ UMA LUZ AO FINAL DO TÚNEL?.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124

O Perfil Sociocultural de Alguns Trabalhadores do Ensino Noturno de 2º Grau mediante seu Cotidiano*

Dagmar Maria Leopoldi Zibas (Coordenadora)

RESUMO

A pesquisa focalizou estudantes de 2º grau noturno de uma escola estadual localizada na Grande São Paulo. Por meio de entrevistas, questionário e observações do cotidiano escolar, levantou a origem social do grupo, suas experiências e expectativas quanto à escola e ao trabalho, suas condições de emprego, atuação na vida social e suas representações quanto à sociedade mais ampla e ao contexto imediato em que vive. A direção da escola, os professores e os pais foram também entrevistados, traçando-se um quadro das características e da interação desses agentes entre si e com os estudantes. O estudo afirma que há possibilidade de construção de oportunidades educativas mais adequadas às necessidades dos jovens alunos-trabalhadores e, através do depoimento de diversos interlocutores, recupera a memória do Projeto Noturno (projeto implementado pela Secretaria da Educação há alguns anos e logo abandonado), concluindo Ter sido ele uma experiência muito produtiva que deveria ser reavaliada e atualizada para possível reintrodução na rede.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a expansão dos cursos noturnos de 2º grau, principalmente na década de 70 e início dos anos 80, atendendo de maneira extremamente precária a uma clientela que, em maioria, estuda e trabalha, modificou profundamente o perfil do ensino secundário, desafiando estudiosos da área no sentido de fornecerem subsídios sólidos para a definição da função social desse tipo de curso, bem como para sua

adequação às necessidades e expectativas de seus alunos os jovens trabalhadores.

Na verdade, os cursos noturnos tornam-se catalisadores de uma contradição social básica, pois, abrigando trabalhadores que não tiveram oportunidades educacionais adequadas para a competição no mercado, podem acabar se constituindo uma última chance desses jovens enfrentarem, um pouco melhor equipados, o processo de exploração do trabalho. Como diz Sposito (1988), "o curso noturno é produto da desigualdade e, ao mesmo tempo, contém uma possibilidade de sua negação".

A essa característica contraditória acrescenta-se mais um elemento complicador quando se pensa a relação entre escola e trabalho que, segundo muitos analistas, deve ser a pedra-de-toque do 2º grau. As questões que se colocam são: como tratar dessa relação em cursos que já abrigam trabalhadores, não só jovens empregados em setor de comércio e serviços, mas também operários, autônomos e subempregados? A esses alunos, uma educação básica seria mais indicada ou seria necessário ampliar a profissionalização específica?

Os estudiosos, mesmo aqueles que consideram que o trabalho deve ser o princípio organizador do currículo desses cursos, divergem entre si, havendo na base da controvérsia uma dificuldade de se definir o que seria o trabalho, trazido para dentro da escola. Seria o processo de trabalho em si ou a análise das relações que constituem o trabalho assalariado em geral e dos alunos em particular ou, ainda, o estudo da estrutura técnica e científica de diversas áreas do conhecimento que informam o processo de trabalho?

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 14, novembro de 1993, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa n° 33/89, firmado entre o Inep e a Fundação Carlos Chagas, cuja conclusão se deu em maio de 1991.

Dentre os modelos delineados, a tese da escola unitária ganhou relevância, constituindo, por exemplo, a contribuição da Ande (1989) para a nova LDB. Segundo aquela entidade, o ensino médio, parte integrante da educação básica, teria duas modalidades: a regular e a profissionalizante para o magistério, não estando previstos quaisquer outros cursos técnicos ou profissionalizantes para o 2º grau. A integração escola-trabalho é enfatizada pela prescrição de que o ensino médio deve Ter por objetivo, entre outros, o de possibilitar "a compreensão teórica e prática dos fundamentos políticos e científicos do trabalho". Essa proposta veio, assim, claramente calcada nos princípios da escola única e da politecnia, princípios que já foram muito debatidos (por exemplo: Kuenzer, 1988; Frigotto, 1989; Franco, 1988), mas a respeito dos quais ainda há muita controvérsia.

De todo modo, sabe-se que a escola unitária e politécnica exige dos professores não só uma ampla formação técnico-científica, como um compromisso político muito nítido. A perplexidade dos educadores diante dessa exigência é compreensível, em vista do precário estágio atual do desenvolvimento social do País, que se reflete, inapelavelmente, na formação docente. Como trabalhar a politecnia no sistema escolar como um todo? Seria válido procurar nortear as políticas educacionais para essa "utopia", esperando que os embates no campo econômico e social fossem aos poucos fortalecendo a semente lançada? Essas parecem ser questões em aberto.

As dificuldades dos estudiosos para obtenção de um consenso mínimo quanto à definição de diretrizes técnicas e políticas para a escola média têm como agravantes os lamentáveis números referentes à cobertura e ao rendimento desse nível de ensino.

O Relatório do Banco Mundial (apud Singer, 1990) destaca que a estagnação detectada, no final dos anos 80, quanto à expansão de matrículas no 2º grau (crescimento de 2% ao ano, o que praticamente apenas empata com o aumento populacional), autoriza a sombria projeção de que somente no ano 2015 o País alcançaria a taxa de 50% dos adolescentes de 15 a 19 anos inscritos no ensino secundário. O mesmo relatório informa que, em

1986, esse índice já era de 70% no Chile e de 95% na Coréia.

Por outro lado, é por demais sabido que o pequeno contingente de jovens que chega à escola média é ainda submetido a um amplo processo de exclusão. Em São Paulo, os registros mostram que, nos cursos noturnos de 2º grau, que recebem o maior número de matrículas, há cerca de 40% de evasão na 1ª série, 28% na 2ª e 12% na 3ª (Secretaria de Educação/SP, 1986).

As investigações que pretendem fornecer subsídios para a definição da função social do 2º grau e para a abertura de possibilidades para sua democratização e eficiência têm no estudo da interação "trabalhador/curso noturno" uma fonte fecunda para a montagem de um painel atualizado das necessidades e expectativas dos alunos das classes populares, das características do intercâmbio entre a cultura da escola e a cultura do jovem trabalhador e das características do corpo docente e de suas reações à adaptação ou não-adaptação do estudante às exigências da instituição de ensino. No entanto, tal estudo só terá significado se os dados levantados forem interpretados via mediações estruturais e conjunturais mais amplas. Ou seja, é somente procurando ter como contraponto a complexidade das determinações fundamentais do processo social que o delineamento da dinâmica do cotidiano escolar poderá suscitar o esboço de alternativas fecundas para a definição de políticas para o 2º grau.

A pesquisa que embasou o presente artigo estruturou-se em torno desse amplo objetivo, delineando-se como "estudo de caso" e concentrando-se em uma escola estadual localizada em município essencialmente industrial da Grande São Paulo.

Além de focalizar o trabalhador-estudante do curso noturno de 2º grau (por meio do registro de suas trocas cotidianas intelectuais e afetivas com colegas, com os diversos agentes educativos e com o currículo, através da explicitação de suas representações sobre a escola, o trabalho e a vida social em geral e, ainda, via coleta de dados referentes à sua origem social e trajetórias escolar e profissional), a investigação procurou também agregar informações que dessem conta de como professores e administração vêem os estudantes, suas famílias e a interação dos mesmos com o

currículo, o que pensam sobre a função social da escola, qual é seu projeto pedagógico, como compreendem e avaliam a aprendizagem e sua relação com o trabalho dos jovens, quais são as relações que estabelecem entre si, com os alunos, suas famílias e o meio social imediato e qual é sua postura diante do ordenamento político e social da vida brasileira.

Os procedimentos privilegiados durante os três meses que a equipe frequentou a escola foram: observação e registro do cotidiano; consulta a documentos; entrevistas com alunos, professores, pais e administradores; e aplicação de questionário aos estudantes.

A grande quantidade de informações assim obtidas já foram analisadas. Todavia, neste texto, julgamos possível limitar a discussão aos dados levantados junto aos professores, uma vez que, segundo nossa avaliação, o registro de algumas contradições da atuação do corpo docente permitiu o mapeamento de condições específicas que, mesmo no sistema precário do ensino noturno, indicam a possibilidade de oportunidades educativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores.

Foram entrevistados todos os docentes do 2º grau noturno (seis mulheres e cinco homens, com idade média de 32 anos). Alguns professores aceitaram de bom grado que a equipe de pesquisa assistisse suas aulas. O cotidiano da atuação dos mestres fora das salas de aula em intervalos, recreio, reuniões também foi observado e, com o conhecimento de todos, considerado material de estudo.

Antes, porém, de nos determos na análise das características das representações sociais do corpo docente, convém registrar que, conforme dados da pesquisa, a clientela sob a responsabilidade desses professores era constituída essencialmente de trabalhadores semiqualeificados, inseridos no setor industrial (38%) e de serviços (40%), filhos de famílias de baixa renda e, na maior parte dos casos (56,7%), com idades variando entre 16 e 19 anos.

Ainda, parece conveniente tentar, inicialmente, contextualizar o discurso dos professores, com breve descrição do cotidiano escolar, de modo a ter um esboço da trama organizacional e do clima psicossocial onde o registro foi feito.

CONTEXTUANDO O DISCURSO DOCENTE: A ELOQUÊNCIA DOS PEQUENOS FATOS

Plantão na sala da Diretoria em noite

de "tranqüila rotina"

a) 19h40 - O portão fechado e os professores nas classes. No entanto, no pátio ainda se vêem grupos de alunos conversando. O motivo é o de sempre: falta de professores. Não se trata de falta eventual, mas de lacuna no quadro, em vista da não existência de docentes contratados para algumas disciplinas. O 2º grau, por exemplo, está sem professor de Português desde março (estamos em meados de abril). Mas hoje visita a diretoria um jovem que se inscreveu para dar essas aulas. Veio Conhecer a escola. Em conversa informal, menciona que trabalha o dia todo como fiscal de ônibus da CMTC, em São Paulo. É formado em Direito. No dia seguinte, já começará a dar aulas. Não lhe é pedido qualquer plano ou programa. Diz que nunca deu aulas para o 2º grau. O que lhe aconselhariam? Nada, a não ser que talvez possa trocar algumas idéias com a professora de Português do ginásio, embora essa também seja novata e tenha apenas diploma de 2º grau (Magistério).

b) Um grupo de alunos da 6ª série traz a seguinte questão: "Por que d. Mafalda não vem dar aula agora para nós? Conforme o horário, sua aula deveria ser agora conosco, mas ela acabou de entrar na sala do 2º Colegial". Explicação não dada aos alunos:

- A 6ª série é terrível. Só tem "marginais". Alguns professores, sempre que podem, escapam daquele inferno. Quando há aula vaga no 2º grau, preferem ir para essas classes, mesmo que não seja seu dia com tais turmas, consideradas as mais fáceis e tranqüilas da escola.

c) Um professor vem com a proposta: "Vou adiantar a aula da 8ª série, dobrando com o 1º Colegial, tudo bem?" O que significa "adiantar aula"? Significa que o professor dá, "concomitantemente", aulas em duas turmas diferentes. Isso acontece quando uma classe tem, por qualquer motivo, um horário vazio e o professor que deveria dar a aula seguinte

"adianta" tal aula, passando algumas atividades para essa turma, enquanto, ao mesmo tempo, segue com a aula programada em seu horário. Assim, todos conseguem ir mais cedo para casa. É consenso na escola de que esse sistema é muito vantajoso, porque os estudantes não ficam ociosos e o professor economiza seu tempo. Com o quadro docente desfalcado, tanto no 1º como no 2º grau, todos os dias, neste mês de abril, há possibilidade de muitas "aulas adiantadas".

- d) O Antonio, à porta da sala, pede licença para se despedir. Está deixando a escola. Solteiro, 20 anos, cursando a 6ª série, trabalha em oficina de consertos de automóveis. O que aconteceu? Brigou "feio" com o colega na semana passada. Em vista disso, foi "convidado" a pedir transferência. "Já arrumou vaga em outra escola?" "Ainda não". "Cuidado, pode perder o ano". "Não faz mal, venho à escola só para ver as meninas. Se não venho, o que faço à noite? Meu pai briga comigo em casa. Ficar no bar é muito perigoso nesta cidade. Aqui é mais divertido". Antonio toma cafezinho e se despede com visível tristeza. Comentários após sua saída: "Não é mau rapaz, mas muito 'visado' por ser 'maconheiro'. Não tem condições de assistir aulas; está sempre 'chapado'. Além do mais, dizem que é um 'daqueles' Ourado de morte]".
- e) 22h - O inspetor de alunos está apagando as luzes e fechando a escola. Não há a última aula: foram feitos arranjos para isso, os professores saem em grupos, todos de carro próprio ou de carona, pois tomar ônibus a essa hora é tornar-se, provavelmente, vítima de assalto. O funcionário recomenda aos alunos retardatários: "Saíam em grupos de três ou quatro. Andar sozinho a esta hora é suicídio".

Outras noites não-tranquílias

- a) Excepcionalmente a diretora está presente nesta noite, porque vai presidir a reunião do Conselho da Escola. De repente, muitos gritos e um tiro no pátio. A diretora continua falando como se não tivesse ouvido nada. É interrompida pela interlocutora. "O que estaria acontecendo?" A responsável pela escola não se levanta para se informar. Diz ser apenas o guarda tentando impor disciplina. Realmente, daí a pouco surge alguém

com a explicação. O policial, que é o guarda da escola, deu um tiro para o alto com a intenção de expulsar alguns desconhecidos que entraram no pátio, insistindo em conversar com uma aluna.

- b) Em maio, o clima da escola era de alta tensão. A chacina de sete jovens - alguns deles alunos de uma escola vizinha comove e aterroriza a comunidade. Os boatos são incessantes: estudantes desta escola também estariam ameaçados. O corpo docente e a administração estão duplamente temerosos. Professores de outra escola receberam telefonemas ameaçadores. Um carro, ocupado por grupo suspeito, está sempre rondando o prédio. O pátio tem estado estranhamente silencioso. Todos parecem falar pouco e mais baixo. Os comentários são à boca pequena: não se pode confiar nem na polícia, que estaria envolvida nos crimes. A lei é ouvir e calar... Desconfiam do gravador da pesquisadora. Tempos difíceis para obtenção de entrevistas... Durante todo o mês de maio, a escola passou a fechar às 21 h, estando suspensas, todos os dias, as duas últimas aulas.
- c) Noite de começo de junho. Nas redondezas, ouvem-se fogos e ruídos de festas juninas. A escola não faz festa este ano. Só no período diurno houve comemoração para as crianças menores. Mas nem os pais dessas crianças foram convidados. No período noturno, não se pode sequer pensar em qualquer quebra da estrita rotina das aulas: seria um transtorno e muito perigoso. Nesta noite, desde a abertura do portão, ouvem-se estouros de "bombinhas" no pátio. O inspetor de alunos (sozinho, pois o guarda-policial já se mudou para outra escola, preferindo um estabelecimento mais central e que lhe ofereceu melhores acomodações para sua família) corre de lá para cá, tentando identificar os autores da molecagem. Os estrondos vão ficando mais freqüentes e mais fortes. Daí a pouco, todo o pátio e algumas salas estão cheias de fumaça. Impossível continuar com as aulas. Decisão tomada pela assistente de direção (responsável pelo período): aulas suspensas. São 21 horas. Comentário de alunos saindo para a rua e rindo muito: "Hoje, fomos nós que conseguimos expulsar os professores da escola".

A VOZ DO CORPO DOCENTE

Os procedimentos de pesquisa, já mencionados, permitiram-nos traçar um quadro das características mais gerais do corpo docente, bem como registrar suas experiências, expectativas e representações sociais sobre uma ampla gama de temas.

Neste item, tratamos de sistematizar esses dados, agrupando-os em torno de tópicos significativos, de modo a permitir a discussão elucidativa do material coletado.

As características mais gerais do grupo

Parece-nos possível compreender a atuação dos professores, classificando-os da seguinte forma:

a) Professores titulares e experientes

Referimo-nos aqui aos docentes mais considerados da escola, respeitados tanto pelos alunos como pelos colegas. Têm formação específica na área em que lecionam, prática docente entre oito e vinte anos e dedicam-se apenas ao magistério. Parecem confiantes em sua atuação e abertos ao diálogo. Incluiríamos aqui apenas dois professores do 2º grau e um do 1º.

Mostravam tranqüilidade quanto à disciplina, dizendo nunca terem problemas para manter os alunos engajados nas atividades propostas, mesmo aqueles considerados "delinqüentes". Em particular, relacionavam, corretamente a nosso ver, a insuficiente formação e experiência do restante do corpo docente com as constantes exigências de maior repressão dentro da escola. No entanto, não propunham qualquer ação conjunta para melhoria do rendimento em geral. Sua intervenção no coletivo escolar deu-se, segundo observamos, apenas em momento de graves distúrbios disciplinares, quando agiram como mediadores. Exceto nessas situações, nunca ouvimos relacionarem-se profissionalmente com os colegas menos experientes: obedeciam o estrito horário de suas aulas e, nos intervalos, conversavam amenidades, sem se referirem a assuntos pedagógicos.

Quando assistimos aulas desses professores, notamos sua maior segurança quanto ao conteúdo e interação descontraída com os estudantes. No entanto, adotavam também, às vezes, outras práticas conhecidas como empobrecedoras do processo ensino-aprendizagem, tais como: preenchimento de papéis e correção de provas durante as aulas, enquanto os alunos conversavam, avaliações em grupo (o que, como se sabe, camufla as dificuldades dos alunos menos preparados) e exercícios repetitivos, sem criatividade.

Os dados coletados e os depoimentos desses mestres levam à conclusão de que esse grupo, como a maior parte do magistério, está frustrado com as perspectivas da profissão e apático quanto aos crônicos problemas enfrentados.

Todavia, esses mesmos docentes, durante as entrevistas, demonstraram grande entusiasmo por um momento vivido há alguns anos nessa escola. Ou seja, mencionaram, até com emoção, o Projeto Noturno que funcionou por três semestres, a partir de 1984 como uma experiência excepcionalmente produtiva.

Como se sabe, aquela proposta (instituída pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelas Resoluções n°s 32, 33 e 54/84) foi implantada, experimentalmente, em 152 escolas da rede, e consistia, basicamente, no seguinte: os estabelecimentos envolvidos tinham autonomia para propor procedimentos que promovessem a melhoria do rendimento dos cursos noturnos. A Secretaria da Educação comprometia-se a promover os recursos necessários, acompanhar e avaliar continuamente as experiências e divulgá-las.

Os depoimentos que colhemos não deixam dúvidas de que o Projeto Noturno foi sucesso na escola pesquisada. Um dos professores praticamente exigiu ser entrevistado especificamente sobre aquela iniciativa, esperando que a sua indignação pela desativação da experiência chegasse aos órgãos competentes.

Outro docente contou-nos sua história pessoal, para deixar claro que sua opção pelo magistério (de que hoje se arrepende) deveu-se ao fato de ter-se engajado no Projeto Noturno.

Isto é, em 1984, estudante de Engenharia, chegou à escola para dar algumas poucas aulas de Matemática. O envolvimento no Projeto foi tão gratificante e o trabalho com os colegas e alunos tão produtivo, que o jovem desistiu da Engenharia e foi fazer um curso de Matemática para tornar-se professor. Suas palavras: "Era ingênuo... Pensei que aquele 'pique' fosse durar... Hoje estou frustrado por ter deixado a Engenharia... O Projeto Noturno naufragou, como todas as boas iniciativas neste País..."

Mais adiante discutiremos as características do desenvolvimento da proposta na escola. Agora é suficiente notar que a atual apatia dos professores experientes, que entrevistamos, se assenta não só nas conhecidas frustrações gerais do magistério, mas também na decepção, profundamente vivenciada, representada pelo boicote oficial a um projeto específico que, em suas palavras, "efetivamente estava dando certo".

b) Professores titulados e pouco experientes

Foi desses cinco professores que ouvimos as maiores críticas aos alunos e às suas famílias, atribuindo à origem social dos estudantes seu fracasso na escola. Notamos, também, nesse grupo, um certo orgulho por serem formados na área específica em que lecionam, embora os cursos superiores freqüentados, conforme registramos, fossem sempre instituições não oficiais, sem prestígio. Em particular, demonstravam grande indignação por compartilharem a docência com colegas não-formados. A crítica dirigia-se sempre ao professor "leigo" que lecionava a mesma disciplina. Sob nosso ponto de vista, assistindo aulas dos "titulados" e dos "leigos", nem sempre notamos diferenças marcantes entre os dois tipos de prática (seguiram os mesmos livros didáticos, davam os mesmos exercícios, sem qualquer criatividade).

c) Professores "leigos"

Chamamos aqui de "leigos" aqueles professores sem preparação específica na área em que lecionam. Essa situação, impensável há alguns anos em São Paulo, reflete a deterioração da carreira do magistério, cujos baixos salários e péssimas condições de trabalho afastam os profissionais com preparação mais adequada,

abrindo caminho para as mais diversas improvisações docentes. Nessa escola, a falta de professores era tão constante e os arranjos provisórios tão comuns que um gracejo diário era o seguinte: "Só falta chamar o pipoqueiro do portão para dar aula".

No entanto, a maior restrição que os docentes titulados faziam aos "leigos" talvez não se referisse tanto à falta de formação específica como ao fato de exercerem outras profissões além do magistério, dando aulas à noite como um "bico". Estavam nessa situação: o professor de Português, fiscal de ônibus da CMTC durante o dia, formado em Direito; o bancário, titulado em Letras, que lecionava História, e o professor de Inglês, aluno de Estudos Sociais em faculdade de fim de semana no sul de Minas, comerciante durante o dia. Não notamos discriminação contra a professora de Filosofia, que era formada em Psicologia. Esta, ao contrário, gozava de prestígio junto a seus colegas e era docente em tempo integral, pois no período diurno lecionava no ciclo básico do 1º grau.

Os "leigos" eram reticentes ao falarem de sua formação e mostravam-se mais discretos do que os titulados em sua crítica aos alunos e às suas famílias. Concluímos que a insegurança profissional desses docentes era tão grande que, ao contrário daqueles formados na área, hesitavam em atribuir apenas aos alunos e às famílias os problemas vivenciados em sala de aula.

Só nesse grupo houve interesse (por parte de dois professores) por material didático que a equipe de pesquisa trouxe para a escola.

d) O professor "militante"

A voz mais destoante do grupo foi, sem dúvida, a de um jovem militante político, estudante de História, que lecionava Educação Moral e Cívica no 1º grau e Educação Artística na 1ª série do 2º grau.

Sua atuação pareceu-nos contraditória: dizendo compreender a natureza macro estrutura das dificuldades dos alunos e da escola, vimos que despendia grande esforço para levar os jovens a uma visão crítica da realidade. Com essa finalidade, incentivava a leitura de livros, jornais e

revistas, procurando levantar a discussão de temas da atualidade para relacioná-los às suas raízes históricas. Confrontado com as enormes lacunas de conhecimento dos alunos, parecia "perdido" e desanimado, ficando patente seu despreparo pedagógico para enfrentar a imensa tarefa a que se propunha.

Disse sentir-se muito sozinho, não tendo, entre seus pares, qualquer interlocutor que pudesse entender suas preocupações. De fato, constatamos que era considerado por quase todos como "mais ou menos excêntrico". Interrompendo as amenidades da "hora do recreio", na sala dos professores, com questões "desagradáveis", tais como os problemas pessoais de alunos considerados delinquentes, pedido de apoio aos moradores da favela vizinha ameaçados de despejo ou, ainda, insistência em mobilização pela luta salarial, o professor militante ficava, muitas vezes, falando sozinho.

Segundo declarou, sua atuação no ano anterior havia sido muito mais produtiva porque havia um companheiro do mesmo partido lecionando na escola. Tinham conseguido encenar uma peça de teatro que entusiasmara todos os alunos. A repercussão junto aos colegas e, principalmente, junto à administração, no entanto, não tinha sido boa: reclamavam que os ensaios perturbavam a rotina. Segundo esse professor, no ano seguinte foram usadas estratégias para que seu companheiro não conseguisse aulas na escola.

Sob nosso ponto de vista, o professor militante, inexperiente e sozinho, não conseguia transformar suas boas intenções em ação efetiva em favor dos alunos e da comunidade. Trataremos, mais adiante, da indiferença dos alunos e da resistência dos professores e, principalmente, da administração à atuação desse docente.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EXPRESSAS PELOS PROFESSORES

Quando provocados pelo levantamento de temas educacionais e sociais variados, os professores se expressaram das maneiras as mais diversas. No entanto, a análise desses dados mostrou-nos que essa diversidade podia

ser relacionada às características mais gerais do corpo docente, conforme categorização no item anterior. Assim foi possível montar o quadro seguinte, que, em nossa opinião, ajuda a compreender a atuação daqueles docentes.

Na classificação, selecionamos os depoimentos que, sob nosso ponto de vista, resumem melhor as opiniões do grupo. No caso em que não houve unanimidade, explicitamos também a declaração que contraria o consenso detectado.

O Quadro 1 é eloqüente, no sentido de completar a caracterização que esboçamos anteriormente, relativa aos diferentes grupos de professores. Por exemplo, segundo nossa análise, os docentes mais capacitados e há alguns anos radicados na escola (Grupo 1) tendem a ter opiniões menos preconceituosas sobre os alunos e suas famílias do que aquelas expressas pelos professores inexperientes e pelos "leigos". Essa situação vem confirmar a antiga tese segundo a qual a aquisição de competência técnica é o caminho mais eficiente para que o profissional desmonte seus esquemas de defesa escorados em mitos referentes aos vícios das famílias pobres. Isto é, desenvolvendo um trabalho tecnicamente produtivo, o professor mais competente, mesmo sem uma formação política adequada, seria capaz de rejeitar os preconceitos sociais que historicamente têm servido para escamotear o fracasso da escola em promover os alunos pobres. Os diferentes discursos que registramos fortalecem essa tese. No entanto, é preciso observar que a falta de formação política também pode ser a causa da apatia dos professores experientes, acomodados a uma administração escolar de estilo coercitivo e bloqueador de qualquer projeto pedagógico mais consistente.

Naturalmente, estamos diante de um impasse, pois a sua declarada recusa em participar de órgãos de classe (e de qualquer outra entidade social ou política) diminui as chances de que esses professores experientes avancem na compreensão dos problemas educacionais e na reformulação de sua prática, no sentido de torná-la mais eficiente e mais comprometida com os interesses dos alunos. Sabe-se que, imbricadas nestes problemas,

estão as falhas das associações docentes e dos partidos políticos combativos, os quais não têm conseguido mobilizar eficiente ou duradouramente o magistério como um todo ou os professores como cidadãos.

Por outro lado, os excertos do discurso do professor "militante", transcritos no Quadro 1, confirmam a caracterização anterior: a análise dos diversos temas é politicamente adequada, entretanto, como já descrevemos, parece faltar ao jovem o domínio de estratégias pedagógicas para o trabalho a que se propõe. Sem apoio dos colegas e com a oposição da administração, vimos defrontar-se também com a indiferença dos alunos, que não o compreendem. Assim, a falta de recursos técnicos acaba, inexoravelmente, comprometendo os objetivos políticos. Um exemplo: esse professor insistia em discutir com os estudantes transformações do Leste Europeu, sem se dar conta de que, *como ponto de partida*, tais problemas tão distantes não poderiam mesmo motivar os alunos, aos quais, muito

claramente, faltavam conhecimentos prévios mínimos para a apreensão da problemática proposta. Todavia, é necessário acrescentar que este nosso diagnóstico pode estar sendo simplificador, pois, considerando o fato de que nenhum método é neutro, também é possível supor que a abordagem adotada pelo professor em questão talvez seja resultado inevitável de uma militância política muito rígida.

Adicionalmente, as diferenças já assinaladas entre os professores titulados, mas inexperientes, e os "leigos" aparecem reiteradas no Quadro 1, em vista das distintas nuances dos respectivos discursos. Isso favorece a reafirmação de nossa análise inicial: os "leigos", mais inseguros pela ausência de titulação específica, são também mais hesitantes em expressar os usuais preconceitos contra os alunos para explicar suas dificuldades de docência.

Um último tema deve ser especificamente destacado no Quadro 1, para ilustrar como

Quadro 1 - As representações sociais dos professores

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores "leigos"	Professor "militante"
Avaliação escolar	"Não há problemas. Faz parte do processo de ensino-aprendizagem."	Idem ao Grupo 1, com uma exceção: o professor declarou que a avaliação é a única arma do professor para corrigir os "petulantes".	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1.
Atividades extraclasse	"São muito importantes; já fizemos muitas em outras épocas. Agora não há condições nem 'pique' para isso."	"O pessoal do noturno trabalha o tempo todo e não tem condições de participar de qualquer outra coisa que não seja aula."	Idem ao Grupo 2.	"Esse pessoal tem oportunidades culturais limitadas. Seria importantíssimo abrir chances a outras experiências. Mas aqui é impossível. Há um boicote geral a qualquer iniciativa."
Relação escola/comunidade	"Na gestão anterior, esta escola parecia um centro comunitário. Havia verdadeira integração. Agora tudo acabou."	"Os pais de alunos do noturno não têm ligação com a escola porque os filhos são independentes."	Idem ao Grupo 2.	"A escola como um todo não tem nenhum interesse pela comunidade. Todos querem deixar os pais o mais longe possível."

Quadro 1 - As representações sociais dos professores

(continuação)

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores "leigos"	Professor "militante"
Alunos-"problema"	"Não são problemas, em geral. É possível trabalhar com qualquer aluno. É uma questão de competência."	"Os problemas são as famílias: pobres e ignorantes. Os filhos crescem ao Deus dará."	Idem ao Grupo 2. "com menos ênfase na ignorância dos pais e falando mais na pobreza das famílias."	"Os problemas são sociais. Os alunos são vítimas da exploração do trabalho e da discriminação da escola."
Perspectivas pessoais quanto à profissão	Uma professora deste grupo só espera a aposentadoria dentro de 5 anos (tem 39 anos de idade). O outro docente disse que ganha muito melhor em escola particular de elite, onde leciona durante o dia. Conserva umas poucas aulas na rede estadual, apenas para poder usar o Hospital do Servidor Público para a família, quando necessário.	Esperam que o novo governo reconheça o valor do trabalho docente.	Três desses professores não pretendem seguir a carreira.	"Pretendo cursar Pós-Graduação e seguir carreira universitária."
Aperfeiçoamento docente	"Os cursos dados pela Secretaria da Educação só ficam no 'bla-bla-bla'. Nada se aproveita, Eles não conhecem a realidade das escolas."	Idem ao Grupo 1. Exceção: uma professora que elogiou muito um curso voltado para conteúdo específico de sua disciplina: "Não foi o lero-lero de sempre. Esse tinha conteúdo. Aproveitei bastante."	Nunca fizeram tais cursos, com exceção de uma professora, que se expressou de forma análoga ao Grupo 1.	"Não freqüentou os cursos da Secretaria da Educação."
Entidades de classe	"Um bando de espertinhos que querem se beneficiar do sacrifício dos professores."	Idem ao Grupo 1.	Uma professora teve opinião semelhante à dos Grupos 1 e 2. Os outros disseram nunca ter participado de qualquer movimento.	"É instrumento importantíssimo para organização do Magistério. Ultimamente está um pouco sem rumo."
Formação política	"Não pode haver doutrinação. O aluno deve saber de tudo e escolher por si."	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1.	"Os jovens são mantidos na ignorância. Não há qualquer espaço na escola para a discussão dos problemas sociais. Os professores não estão interessados."

Quadro 1 - As representações sociais dos professores

(CONTINUAÇÃO)

Temas	Grupo 1 Professores titulados e experientes	Grupo 2 Professores titulados e inexperientes	Grupo 3 Professores "leigos"	Professor "militante"
Participação social e política	"Não adianta participar. Tudo é desvirtuado e a corrupção vence."	Idem ao Grupo 1.	Idem ao Grupo 1,	"Só pode se considerar educador quem tem participação social e política intensa."
Perspectivas para a solução dos problemas educacionais brasileiros	"Não tem mais solução. Tudo vai de mal a pior."	"Quando pagarem melhor professores, vai haver maior profissionalismo e, então, poderá haver solução."	Dois professores responderam como o Grupo 1 e dois como o Grupo 2.	"Não haverá solução para os problemas educacionais se não forem enfocados em conjunto com os problemas estruturais do País."
Causas da violência urbana	"A pobreza do bairro e a corrupção da própria polícia são as causas da violência."	"A pobreza e a ignorância do povo (que não sabe educar os filhos) e a falta de policiamento eficiente são as causas da violência."	Idem ao Grupo 1, mas exigindo maior policiamento.	"A exploração do trabalhador é a principal causa da violência. Há também a corrupção policial, incentivada pela impunidade. A defesa da propriedade a qualquer custo faz com que os proprietários paguem a polícia para matar suspeitos."

existem recursos pouco explorados que podem ajudar a diminuir o bloqueio de apatia e preconceitos utilizados pelos docentes para sobreviverem na arena escolar, onde são jogados sem preparação profissional adequada e onde são submetidos às mais precárias condições de trabalho. Trata-se do tema "aperfeiçoamento docente", cujo desdobramento no Quadro 1 chama a atenção para o seguinte: em meio às severas restrições aos esquemas proporcionados pela Secretaria da Educação para o treinamento do pessoal da rede estadual, destaca-se a voz de um único professor que teve a oportunidade de frequentar um curso diferente. Ou seja, ao invés do habitual questionamento vazio da prática docente, o treinamento em questão enfocou, ao que parece com muita criatividade, um conteúdo específico de Biologia. O entusiasmo do professor ao contar os detalhes de sua experiência recebeu a aprovação de seus

colegas que não tiveram a mesma chance, mas que concordaram que cursos daquele tipo - que transmitissem conhecimentos específicos de cada área - seriam sempre bem-vindos. Os depoimentos colhidos não deixam dúvida de que aqueles profissionais, apesar de todas as conhecidas frustrações do magistério, dispõem-se a um processo de aperfeiçoamento, desde que o mesmo tenha solidez e não minimize a sua experiência em sala de aula.

O painel que vimos esboçando, através da análise da prática e das representações sociais do corpo docente, coloca, em resumo, uma pergunta há muito considerada fundamental: como motivar um grupo de professores - com formação, valores, expectativas e estratégias de atuação profissional tão diversas - a trabalhar em um projeto coletivo direcionado aos interesses dos trabalhadores?

Pretendemos que o item seguinte contenha uma indicação de resposta a essa questão.

UMA INTERLOCUTORA INESPERADA: HÁ UMA LUZ AO FINAL DO TÚNEL?

D. Magda - Desde que chegamos à escola, ouvimos seu nome a cada passo: "Depois da aposentadoria de D. Magda, a escola "afundou" (opinião de uma professora). "Era uma diretora de verdade, cuidava da escola e respeitava os alunos" (uma estudante). Seu nome também vinha ligado à implementação do Projeto Noturno: "Ela tinha 'pique'. Contagiava todo mundo". Já nos referimos a esse Projeto, quando reproduzimos a expressão de frustração de professores pela descontinuação da experiência. Daí nosso interesse em ouvir o depoimento de D. Magda sobre o tema.

Depois de vários desencontros, conseguimos localizá-la como professora em um curso de magistério em escola do centro do município (não se acostumando à aposentadoria, essa educadora voltou a lecionar). Colocada a par de nosso interesse no Projeto Noturno, não esperou que fôssemos até ela e fez questão de vir imediatamente até nós para ser entrevistada.

O que registramos confirmou, com mais detalhes e mais emoção, aquilo que já havíamos gravado na voz dos professores que participaram do Projeto Noturno e que ainda estavam na escola: com poucos recursos, mas ainda assim excepcionais, fornecidos pela Secretaria da Educação, e apoiada principalmente na autonomia concedida, a escola foi capaz de elaborar e colocar em andamento uma proposta que motivou profundamente docentes e alunos, com excelentes resultados.

Mas, concretamente, o que mudou na rotina escolar com a introdução do Projeto Noturno? Apuramos o seguinte:

- Foi possível fazer a integração, por temas, entre todas as disciplinas. Essa integração era preparada em reuniões quinzenais, de quatro horas, aos sábados.
- Foi introduzida Educação Física à noite e eliminada as aulas de Inglês. Nas duas últimas

aulas de 6ª feira, toda a escola dedicava-se a jogos e esportes os mais variados. Os professores de outras disciplinas participavam espontaneamente dessas atividades.

- A escola ficou mais aberta à comunidade. Aos sábados e domingos havia desde torneios esportivos até aulas de corte e costura e atendimento médico, tudo organizado por uma ativa Associação de Pais e Mestres e pelo Grêmio Estudantil (atualmente extinto).
- Houve possibilidade de serem feitos estudos do meio, aos sábados, com excursões a diversos pontos da cidade para aprofundamento de temas que estavam sendo tratados durante a semana.
- Houve fornecimento de merenda para todos os estudantes antes do início das aulas do período noturno.

Os recursos fornecidos pela Secretaria da Educação foram basicamente os seguintes:

- Concessão de autonomia curricular à escola.
- Remuneração de duas horas semanais aos professores para reuniões pedagógicas.
- Adicional de 10% aos professores do período noturno.
- Concessão da adoção de um coordenador do período noturno, eleito entre os professores, que ficava dispensado das aulas à noite, podendo apenas completar sua carga horária (mais 18 aulas) no período noturno.
- Fornecimento de material para implementação das atividades programadas. (Aqui houve falha da Secretaria, sendo que a escola recebeu muito pouco do que foi solicitado).
- Assistência técnica ao Projeto, avaliação e divulgação das experiências na Rede. (Todos os entrevistados sobre o assunto ressaltaram ter sido absolutamente inócua a assistência técnica da Secretaria: "Tínhamos que caminhar sozinhos... o pessoal da Secretaria não sabia ajudar...").
- Fornecimento de mantimentos para a merenda.

Na avaliação dos participantes, os principais avanços conseguidos pela implementação do Projeto foram os seguintes:

- Envolvimento efetivo dos professores em projeto pedagógico que consideravam como conquista coletiva. Nesse aspecto, os convites que receberam de outras escolas para exporem o trabalho desenvolvido e a possibilidade de ouvirem os colegas sobre outras experiências representaram a afirmação de sua competência profissional, até hoje lembrada como gratificante e estimuladora.
- Envolvimento profundo do aluno, com indício de diminuição da evasão e da repetência.
- Envolvimento da comunidade, tendo como consequência principal a cessação de invasões e depredações do estabelecimento.

Para nós, ficou claro que os resultados obtidos nessa escola foram determinados pela conjugação de dois fatores principais: - a autonomia e o mínimo de infra-estrutura concedidos pela Secretaria; e a liderança de uma direção realmente comprometida com um projeto pedagógico voltado para as necessidades dos estudantes-trabalhadores.

De fato, ao lado da autonomia e das condições de trabalho mínimas oferecidas pela Secretaria durante um ano, é necessário enfatizar que essa escola estava preparada para assumir autonomamente um projeto pedagógico, já que a direção vinha trabalhando intensamente com os professores e a comunidade em torno de mudanças efetivas na escola. Nesse sentido, o Projeto Noturno representou abertura de espaço para a afirmação de uma liderança e para amadurecimento do compromisso dos docentes que vinham já sendo preparados.

Há ainda a considerar a fase sociopolítica favorável que se vivia na ocasião: a vitória

eleitoral da oposição sobre o regime militar em nível do governo do estado, a tentativa de instalação de um amplo projeto participativo em São Paulo, com reflexo na elaboração do Estatuto do Magistério e melhoria salarial para o funcionalismo. Esses fatores macropolíticos não podem ser minimizados na análise do sucesso do Projeto Noturno na unidade escolar estudada.

No entanto, o cancelamento inexplicado da iniciativa, seguido da aposentadoria da diretora e da designação para o cargo de pessoa totalmente estranha, vinda do outro município e, desde o início, contrária às inovações introduzidas, parecem ter forjado, mais do que qualquer outro fator, a apatia e frustração em que encontramos mergulhados os melhores elementos do corpo docente. Ainda: a precariedade atual do processo escolar e a menção constante do sucesso de um projeto descontinuado há mais de cinco anos colocam diversas questões, entre as quais as seguintes:

- 1) Os temas críticos - da administração e da gestão escolar - , há muito submetidos ao escrutínio de especialistas, não teriam, no caso agora estudado, uma boa ilustração de como pode ser absolutamente contraproducente a nomeação da direção por meios exclusivamente formais (concurso de provas, pontos e títulos), principalmente quando há envolvimento prévio da comunidade em projeto pedagógico efetivo?¹
- 2) Sabe-se que a avaliação oficial do Projeto Noturno, encomendada pela Secretaria da Educação do Estado à Fundação Carlos Chagas, resultou em relatório (Seesp-1985) que terminava com a recomendação de que, a par de ajustes necessários, a experiência continuasse. Por que, então, foi interrompida? Para responder a essa questão, julgamos empobrecedor recorrermos apenas a razões conjunturais (por exemplo, substituição dos escalões superiores da Secretaria). A natureza do Projeto cancelado, que previa maior

Pode-se imaginar como seria hoje a unidade pesquisada se, à aposentadoria da administradora, se seguisse uma direção escolhida - ainda por concurso de provas - mas entre os professores dedicados ao Projeto. As palavras de d. Magda sugerem uma alternativa: "O jovem professor de Matemática era a alma do Projeto. Ele desistiu de uma carreira de engenheiro para ser professor... hoje está frustrado..." Esse professor não tem especialização em administração escolar, mas, segundo registramos, exerce uma natural liderança entre os colegas e alunos. Não haveria hoje na escola um projeto coletivo se a direção estivesse em mãos como as suas? Parece-nos que essas são especulações pertinentes na procura de saídas para o atual caos da escola pública.

autonomia para a unidade escolar, exige, parece-nos, uma análise mais abrangente, como a de Giroux (1987, p. 9), por exemplo, que, focalizando o trabalho docente nos EUA, conclui que:

... o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (p. 9).

Todavia, Giroux (1987) reconhece que não existe completa identificação do magistério com o trabalho industrial e ressalta as contradições da docência. De fato, sabe-se que, de um lado, os professores vendem sua força de trabalho e não têm controle sobre o sistema educacional com um todo, mas, por outro lado, diferentemente dos trabalhadores, têm algum controle sobre a natureza do processo de seu trabalho, como "o que ensinar" e "como ensinar". Naturalmente, a relativa autonomia do magistério varia segundo os diferentes níveis de ensino, sendo o maior grau de independência reservada à educação superior e, entre nós, principalmente às universidades públicas.

No contexto da análise acima, tendo em vista o caso específico do Projeto Noturno, vale a pena perguntar se a autonomia das escolas e a afirmação dos professores como capazes de um trabalho intelectual mais amplo e em nível superior não teriam despertado uma reação difusa que culminou com o cancelamento do projeto, pretendendo-se com isso salvar a hierarquia e uma série de núcleos de pequenos poderes.

Giroux (1987, p. 21) diz que, quando o professor é considerado ou passa a se considerar como intelectual, é possível um questionamento profundo das relações que se estabelecem na área educacional:

... ao se compreender os professores como intelectuais, é possível a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, a conceitualização, o projeto e o planejamento e, de outro, os processos de

implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem se responsabilizar ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e nas condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm pouca influência sobre as condições econômicas e ideológicas de sua atividade.

O que registramos da experiência da escola pesquisada autoriza-nos a concluir que se configurava, dentro do Projeto Noturno, uma situação análoga à descrita pelo autor norte-americano, onde os professores estavam levantando questões e sentindo-se responsáveis pelo processo educacional em nível mais abrangente. Residiria aí a causa mais profunda do cancelamento da proposta?

Não nos parece descabido identificar dinâmicas, tais como aquelas desencadeadas pelo projeto, como embriões de soluções flexibilizadas que, valorizando o trabalho docente, viabilizam a educação do trabalhador.

Adicionalmente, concordamos ainda com Giroux (1987) quando defende o conceito de intelectual como designativo da função docente porque tal conceito pode se tornar veículo de denúncia das condições de trabalho do professor e, por extensão, canal de reafirmação das exigências de desenvolvimento de uma sociedade democrática. Ou seja, para atuarem crítica, reflexiva e criativamente, os docentes não podem receber um treino de má qualidade ou serem mal remunerados. Ao contrário, identificada a profissão com trabalho intelectual privilegiado, há de se pensar que os professores devem receber educação adequada a intelectuais de vital importância para o desenvolvimento social e democrático e ter condições dignas de trabalho:

... então, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor, a escola pública e o treinamento em serviço àqueles mesmos princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e de uma ordem democrática (Giroux, 1987, p. 23).

Em síntese, parece-nos que os dados até aqui descritos e a análise que foi possível

desenvolver reafirmam que o atendimento das necessidades educativas do trabalhador passa pela decisão política de valorização integral do magistério, quanto à formação, remuneração, autonomia, a condições de trabalho e de progressão funcional. A conquista desses requisitos vem imbricada às exigências de responsabilidade social dos professores e de avaliação democrática de seu desempenho.

Por outro lado, no inquestionável e antigo rol de reivindicações básicas do magistério, que acima registramos, a menos óbvia e mais polêmica parece ser a de autonomia em nível de cada unidade escolar. Esse controvertido tema tem no Projeto Noturno, tal como apuramos, uma experiência fecunda que julgamos deva ser reavaliada. Ou seja, o reestudo dos resultados daquela proposta, dos reais motivos de sua desativação e da possibilidade de sua atualização e reintrodução podem se constituir uma aproximação, ainda que incipiente, do objetivo maior a que a sociedade se propõe: de uma escola democrática e, portanto, competente para os trabalhadores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIM INFORMATIVO EXTRA. São Paulo: Associação Nacional de Educação, 1989.

FRANCO, M. L. R. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. *Revista da Anpe*, São Paulo, n. 14, 1989.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

KUENZER, Acacia. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *A implantação do Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativo-Pedagógica do Período Noturno: avaliação do primeiro ano*. São Paulo: ATPCE, FCC, 1985.

SINGER, Suzana. Banco Mundial aponta falência do ensino brasileiro de 2º grau. *Folha de São Paulo*, 29 abr. 1990.

SPOSITO, M. R. O ensino noturno de 2º grau: notas para uma discussão. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVA. *Anais...* São Paulo: Feusp, 1988.

15

Descentralização,
Política Municipal
de Educação
e Participação
no Município de São
Paulo

Pedro Roberto Jacobi
(Coordenador)

SUMÁRIO

PARTICIPAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO.....	129
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1989-1992).....	131
A EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA PELA FALA DOS AGENTES.....	135
AValiação DA EXPERIÊNCIA E PRINCIPAIS DIFICULDADES.....	137
RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS.....	139
ALGUMAS CONCLUSÕES.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141

Descentralização, Política Municipal de Educação e Participação no Município de São Paulo*

Pedro Roberto Jacobi (Coordenador)

PARTICIPAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

A política educacional no município de São Paulo na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) tem se orientado por quatro diretrizes que configuram os parâmetros da ação ao longo do período 1989-1992:

- 1) a democratização do acesso;
- 2) a democratização da gestão;
- 3) uma nova qualidade de ensino;
- 4) o movimento de alfabetização de jovens e adultos.

Os três primeiros aspectos serão tema de reflexão neste texto, uma vez que integram aspectos que têm sido objeto de permanente debate, como é o caso da democratização da gestão e a potencialização dos espaços de participação.

A concepção de participação popular na administração do município de São Paulo desde 1989 é parte componente de uma estratégia de ampliação da sua base social e política, que fortalece uma forma de governar a cidade introduzindo novos atores - a população excluída e segregada da cidade - no processo de gestão.

A formulação dos principais pressupostos desta lógica de ação aponta para a concretização de um novo patamar de cidadania centrada na democratização do acesso à informação e no estímulo à criação de canais democráticos institucionais.

Prévio à reflexão em torno do tema da participação na gestão educacional no município

de São Paulo na gestão Luiza Erundina, abordaremos alguns aspectos gerais relativos à participação cidadina, enquanto elementos explicativos para o processo em curso.

Um primeiro aspecto a ser formulado é o de que os chamados à participação nem sempre encontram o eco esperado e a resposta ativa da população. Se bem a demanda participativa pelo menos em estado latente existe, o fato é que nem sempre o sistema político é capaz de estimular sua expressão.

A participação é parte de um instrumental político orientado para o desenvolvimento de uma política municipal que se propõe aproximar a administração dos cidadãos, criando, na medida do possível, os meios para uma interação mais intensa na complexa dinâmica que a caracteriza.

Freqüentemente tem sido confundida a noção de descentralização com a de participação, o que gera uma distorção conceitual. Os temas da descentralização do Estado e do fortalecimento e novo papel dos governos municipais vêm suscitando debates e pesquisas a partir da necessidade que se coloca de avaliar os resultados de experiências existentes em diversos países.

A perspectiva das políticas da descentralização aparece como um instrumento adequado para o uso e a redistribuição mais eficiente dos escassos recursos públicos e para reverter as tendências globalizantes dos projetos de planejamento. As interpretações mais correntes em torno da descentralização a justificam como a demanda e opção defendida para desbaratar as obstruções autoritárias e burocráticas do

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 15, março de 1994, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa n. 52/91, firmado entre o Inep e a Universidade de São Paulo (USP), cuja conclusão se deu em novembro de 1992. O texto é o resultado de trabalho de pesquisa realizada entre 1990 e 1991, tendo como pressuposto de reflexão por parte dos entrevistados duas questões centrais: os alcances e limites da descentralização da política de educação e a dimensão participativa, com especial ênfase nos Conselhos de escola.

Estado, ampliando e diversificando os espaços para o exercício dos direitos e liberdades civis, a autonomia da gestão municipal, a participação, o controle e a autogestão cidadina no contexto da vida cotidiana.

Das formulações teórico-conceituais em torno da descentralização surgem elementos que trazem à tona a produção de formas específicas de relação entre a sociedade política e a sociedade civil, entre as instituições centrais e as administrações locais, determinando as condições, a natureza e as formas de exercício do poder local e do funcionamento de suas esferas político-administrativas.

Nesta dimensão político-administrativa, surge com mais visibilidade o componente de participação social e o impacto de transformações no plano territorial na vida cotidiana.

Onde quer que se promova a descentralização se invoca sua capacidade de gerar participação social. A propagação em direção às bases de poderes, competências, responsabilidades, recursos financeiros e técnicos abre espaço para a articulação mais direta e democrática entre a gestão pública das instituições do Estado e as práticas de participação e organização cidadina.

É importante ressaltar que quando se fala em participação se explicita uma potencial ruptura com a distância quase sempre existente entre o poder centralizado e as realidades sociais mutantes e heterogêneas que põem em evidência os limites dos mecanismos formais, verticais, corporativos e clientelistas, construídos para permitir a participação dos cidadãos nos assuntos públicos.

Esses limites foram mostrados e transgredidos pelos movimentos sociais e pelos novos atores políticos que desafiam a tutela e lutam pela reapropriação dos seus direitos, de suas identidades territoriais e culturais, de suas capacidades para intervir na construção de novas formas de representação, organização e cooperação, com o objetivo de solucionar os problemas e demandas e abrir canais para diversas potencialidades e iniciativas das coletividades locais.

Neste sentido, é importante reforçar os argumentos em torno do significado da participação e dos seus alcances e limites.

Quando se fala em participação dos cidadãos, deve-se enfatizar que se trata de uma forma de intervenção na vida pública, com uma motivação social concreta que se exerce de forma direta, e de um método de governo baseado num certo nível de institucionalização das relações Estado/Sociedade (Jacobi, 1990).

Num contexto de crise econômico-social como o que o Brasil enfrenta há vários anos e onde a extrema urgência do atendimento das demandas sociais se configuram numa multiplicidade de fenômenos urbanos pautados pela dinâmica de exclusão, a participação deve surgir num constante processo de interação entre Estado e cidadãos. O rol da administração é de se configurar enquanto um efetivo potencializador de ampliação das práticas comunitárias através do estabelecimento de um conjunto de mecanismos institucionais que reconheçam os direitos dos cidadãos.

A participação requer também que se estabeleça um conjunto de mecanismos institucionais e que se reconheçam alguns direitos realmente exercitáveis. Referimo-nos, no caso, ao conteúdo formal político-jurídico da participação.

É necessário, entretanto, que da sociedade civil surjam interlocutores coletivos grupos comunitários, movimentos sociais que tornem possível uma participação ativa e representativa sem que o Estado exija quaisquer tipos de dependência administrativa, rompendo, portanto, com os procedimentos autoritários, populistas ou clientelistas (Jacobi, 1990).

Os segmentos populares são os que mais necessitam da institucionalização da participação, na medida em que o direito se configura como o poder dos pobres e a possibilidade de benefícios para os que sofrem desigualdades.

A importância do desenvolvimento da participação direta reside principalmente na potencial incorporação de grupos sociais e de valores socioculturais diferentes dos que prevalecem nos organismos públicos. Entretanto, não se devem desconsiderar as contradições que

podem surgir no processo, seja quanto à formação de um duplo poder, seja quanto às interferências da administração, seja quanto ao controle de instâncias decisórias pelos grupos mais ativos e consolidados, em detrimento dos setores mais excluídos e que encontram nos mecanismos de participação direta uma primeira forma de reconhecimento dos seus interesses.

A participação configura a possibilidade de os cidadãos representarem um papel relevante no processo de dinamização da sociedade, assim como de exercício de um controle mais permanente e consistente da coisa pública pelos usuários, sustentado pelo acesso à informação sobre o funcionamento do governo da cidade.

Um dos maiores desafios é o de propor alternativas às práticas de gestão em que o peso da participação popular atue como referencial e fator de questionamento da recorrência dos vícios da administração pública relacionados com a questão dos recursos humanos. O que se observa é que a implementação de propostas de participação, com algumas exceções, tem esbarrado num somatório de entraves, entre os quais se destacam a falta de agilidade nas decisões, o pouco compromisso do corpo de funcionários e, principalmente, a ausência de critérios de representação e canais administrativos que garantam o suporte institucional à interação com os grupos mais organizados e com os movimentos populares (Jacobi, 1990).

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1989-1992)

A disposição de incentivar a participação junto à administração da prefeitura do município de São Paulo desde janeiro de 1989 tem representado um grande desafio, em virtude da complexidade e diversidade que caracterizam este contexto sociopolítico.

Desde a chegada do PT à frente da administração municipal gerou-se um intenso conjunto de inquietações e expectativas em todos os estratos sociais, mas que se manifestou de forma mais intensa nos setores que respaldaram a eleição da prefeita Luiza Erundina como representante de uma proposta democrática e popular.

O marco de referência deste processo está dado pela enorme distância socioeconômica entre as classes sociais, o vazio de instituições sociais e políticas, os problemas de representação política e a necessidade de avanços não só no plano de democratização das relações sociais, mas principalmente na consolidação da cidadania social.

O grande desafio que se colocava desde o início da gestão era o de administrar uma cidade de mais de 10 milhões de habitantes tendo como objetivo a democratização da administração municipal, a ruptura com os velhos padrões de se fazer política e a inovação da dinâmica político-administrativa.

A concepção de participação popular na administração Luiza Erundina é parte componente de uma estratégia de ampliação de sua base social e política que visa a fortalecer uma forma de governar a cidade introduzindo novos atores, identificando-se com a população excluída e segregada da cidade no processo de gestão (Jacobi, 1991).

Neste contexto, a experiência da Secretaria Municipal de Educação se configura como um fértil espaço do desafio de inovar no processo de gestão.

A prefeitura dispõe de um terço do total de escolas públicas existentes na cidade para o atendimento do ensino fundamental. Também é responsável pelo atendimento de 96% das crianças em escola pública infantil no município.

A rede municipal conta, em 1992, com 676 escolas e um total de 710.348 alunos matriculados, com uma média de 34 alunos por classe. Isto representa com relação a 1988, quando havia 611.622 alunos matriculados, um acréscimo de mais de 16%.

Na cidade de São Paulo, estão fora da escola cerca de 350 mil crianças de 7 a 14 anos e aproximadamente 518 mil crianças de 4 a 6 anos.

O que se observa é que, apesar dos esforços desenvolvidos com um crescimento efetivo do número de matrículas entre 1989 e 1991, tem aumentado a diferença entre a

demanda real e o atendimento efetivo, tanto no ensino pré-escolar quanto no fundamental.

Cabem aqui algumas observações que contextualizam as dificuldades encontradas para se adequar a oferta à demanda.

Em primeiro lugar, recebeu-se uma herança perversa da administração Jânio Quadros em todos os setores, notadamente na área de educação. Ao iniciar-se a atual administração, constatou-se que 60% dos equipamentos se encontravam em condições de grande degradação e precaríssima manutenção, o que configura a existência de condições de funcionamento inadequadas ao trabalho pedagógico.

As transformações ocorrem principalmente pela expansão de vagas conseguida através de reformas e construções e do uso intensivo dos prédios. Mas mesmo estas iniciativas não têm sido suficientes para responder ao aumento da demanda por vagas na escola pública, resultante da pressão de setores que vêm vivenciando uma crescente perda do poder aquisitivo, em virtude da recessão econômica, e que até então colocavam seus filhos em escolas privadas.

Na cidade de São Paulo são atendidos 1.832.970 alunos na faixa etária de 7 a 19 anos, representando 86,9% da taxa de atendimento pelas três redes.

A rede municipal participa com 25,1% das crianças e jovens matriculados, enquanto a rede estadual atinge 57,3% do total.

Quanto à Educação Infantil, a taxa de atendimento das três redes é de 32,7%. Tem-se um total de 252.022 crianças matriculadas em escolas estaduais, municipais e particulares para uma população estimada de 771.003 crianças de 4 a 6 anos. A participação da rede municipal é de 21% dos matriculados.

A atual gestão tem obtido uma queda dos índices de evasão e reprovação. O índice de reprovação no primeiro grau, que em 1988 era de 22,55%, cai para 12,30% em 1991. Da mesma forma, o índice de evasão, que era de 6% em 1988, baixa para 5% em 1991.

Até janeiro de 1992, a Secretaria Municipal de Educação concluiu 150 reformas e 56

construções de prédios escolares. Este número é bastante reduzido diante das necessidades apontadas pelos Núcleos de Ação Educativas, que representam a dimensão descentralizada e territorializada de gestão. A estimativa é de que existe uma necessidade de mais 350 construções, 234 reformas e 33 ampliações.

A ampliação do atendimento à demanda pelo 1º grau, regular e supletivo, vem ocorrendo a partir da criação de novas vagas, o que está diretamente relacionado com a concretização de novas construções e ampliações e da utilização, na medida do possível, de espaços em prédios municipais ou da comunidade.

O uso intensivo dos prédios escolares tem sido um dos expedientes (enquanto medida emergencial) de atendimento à demanda, sendo que apenas um pequeno percentual das 676 escolas municipais não utilizam o 4º período. Ocorrem situações onde até mesmo Emeis, cujo mobiliário é inadequado para maiores, tem sido ocupado no noturno para classes de Educação de Adultos. Existem, entretanto, resistências em algumas regiões quanto à utilização do prédio das escolas à noite, alegando-se falta de segurança e de pessoal no curso noturno.

A melhora no nível de manutenção tem garantido a possibilidade de oferecer um número crescente de vagas e, além disso, têm sido desenvolvidas ações visando atenuar e prevenir as depredações dos prédios. As ações têm sido desenvolvidas estimulando a participação efetiva das comunidades das regiões mais afetadas no processo de reforma, projeto e execução das obras e o estímulo à utilização do período de reforma como um momento educativo, transformando os eventuais transtornos dessa época numa ação integradora.

A reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 1989, tinha como pressuposto que a melhoria do ensino público municipal passava por mudanças na relação inter-escola e escola-população, notadamente pela democratização da gestão acompanhada por um estímulo à participação numa perspectiva de criar instâncias de decisões locais e regionais. Criam-se também conselhos e instituem-se fóruns que expressam as diferentes tendências da sociedade civil.

A reestruturação cria três colegiados de caráter deliberativo Central, Intermediário e Local, que correspondem aos níveis de decisão existentes na estrutura da Secretaria.

O Colegiado Central reúne os representantes do gabinete e os representantes do Colegiado Intermediário, que se compõe do representante da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (Conae) e dos representantes dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), além de um membro da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), que pertence ao Gabinete.

A transformação das antigas Delegacias de Ensino em Núcleos de Ação Educativa (NAE) é um dos alicerces da proposta de descentralização desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, com uma nova proposta pedagógica, permitindo uma relação mais direta com a sociedade civil.

As Delegacias de Ensino atuavam fundamentalmente como órgãos de fiscalização, enquanto os Núcleos de Ação Educativa são pautados numa concepção de ampliar o nível de autonomia das escolas a partir de uma dinâmica regionalizada. Os NAEs funcionam como unidades de apoio em cada uma das dez regiões, cumprindo basicamente duas funções: uma relacionada com as orientações vinculadas às práticas e aos conceitos pedagógicos; e outra relacionada com a dimensão vinculada com a democratização de acesso à informação das deliberações referentes ao universo educacional e comunitário a elas circunscrito. Mas, além disso, os NAEs também têm como função acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento das atividades e do cotidiano da escola, numa concepção interativa. As transformações implantadas têm gerado repercussões diferenciadas, uma vez que certas questões, como é o caso da Supervisão, não estão suficientemente equacionadas.

O que representa a inovação dos NAEs é o fato de atuarem como unidades de apoio pedagógico numa perspectiva regionalizada e participativa representada pela existência dos Colegiados de Representantes de Conselho de Escola (Creces). Este canal de participação é proposto tendo como objetivo que a base, ou seja, os Conselhos de Escola, passe a desenvolver uma ação mais interativa e eficaz com os colegiados Intermediários e Central.

Em nível de unidade escolar, foi criado o Conselho de Escola, que reúne representantes dos pais, alunos e educadores em cada unidade escolar e representa, segundo os responsáveis pela gestão em nível municipal, a base da proposta de gestão democrática. O objetivo é a sua plena consolidação como órgãos deliberativos e o crescimento do seu poder de decisão sobre as questões estruturais e pedagógicas das escolas. Em 1991, quase todas as escolas da rede municipal de ensino já possuíam seus conselhos, eleitos no início do ano, representando um contingente de mais de 9 mil pessoas que se reúnem periodicamente nas escolas das dez NAEs do município para debater os problemas das suas escolas.

Tem-se, então, três níveis de decisão: o local, que corresponde à unidade escolar; o regional, que congrega os dez Núcleos de Ação Educativa, a Coordenadoria dos Núcleos (Conae) e a Diretoria de Orientação Técnica (este segundo nível estrutural de decisão constitui o Colegiado Intermediário); e o central, que reúne o Gabinete da Secretaria, a Assessoria Técnica e de Planejamento e a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa.

A cada um desses níveis estruturais corresponde um Conselho. Em nível de unidade escolar, o Conselho de Escola; em nível dos NAEs/Conae, os Creces; e em nível central, o Conselho Municipal de Educação, que, previsto no artigo 200 da Lei Orgânica Municipal, terá um caráter deliberativo.

A materialização desta política de democratização da gestão está consubstanciada em três princípios básicos (participação, descentralização e autonomia), e o desafio fundamental está sendo o de reorganizar a dinâmica de atuação do poder público, o que está explicitado na proposta de Reforma Administrativa e Descentralização, enviada pelo Executivo ao Legislativo em maio de 1991. Trata-se de uma nova organização da cidade, um processo de regionalização política da cidade baseado na territorialização do governo em subprefeituras, possibilitando aproximar o processo decisório da população e encurtar os circuitos de demanda, negociação e decisão por implantação das ações governamentais.

Dentro desta dinâmica de reorganização territorial/administrativa e decisória, a Secretaria Municipal de Educação cria, desde 1991, em cada NAE, uma unidade orçamentária. Através dessa medida de descentralização, leva-se para mais próximo das escolas parte da autonomia financeira. Os NAEs passam a receber verbas próprias, obtendo mais condições e recursos para implantar e desenvolver os projetos das escolas. O aumento da autonomia financeira das escolas representa a possibilidade de apropriação de uma quantia de recursos para agilizar a solução de pequenos problemas de manutenção dos prédios sem depender de instâncias burocráticas. Apesar dos avanços, a avaliação da Secretaria é de que ainda não se atingiu um nível satisfatório de socialização das informações, o que faz com que freqüentemente as verbas sejam geridas sem muita deliberação nos conselhos de escolas.

O que está por trás desta dinâmica é um redimensionamento das atribuições e uma nova concepção de planejamento visando ampliar a autonomia das escolas.

A democratização da gestão educacional, conforme já foi anteriormente enfatizado, está centrada na consolidação do papel aglutinador dos conselhos de escolas e dos conselhos regionais como unidades deliberativas e co-responsáveis pela definição das ações educativas e da política educacional no município. A partir do reconhecimento das necessidades dos conselhos de escolas são definidas as diretrizes de planejamento.

Existe uma definição prévia de algumas etapas que configuram a dinâmica de ação. Um primeiro momento é o reconhecimento e a consulta em torno das necessidades: discussão e deliberação sobre as prioridades que se traduzem em propostas orçamentárias e, a partir do Plano de Escola que cada Núcleo de Ação Educativa e cada Colegiado de Representantes de Conselho de Escola estruturam, definem um Plano Regional de Educação. Ao órgão Central e ao Conselho Municipal compete a definição do Plano Municipal que resultará da sistematização das propostas e formulações apresentadas nos Planos Regionais.

Assim, observa-se que, ao definir a unidade escolar como centro de um processo que desencadeia um conjunto de articulações e decisões colegiadas, a Secretaria Municipal de Educação estabelece um processo interativo entre dois pólos: num pólo as propostas definidas nos Conselhos de Escolas (CE) e priorizadas em fóruns entre as regiões, no outro as propostas dos NAEs em termos de diretrizes.

A concepção presente na proposta acata a lógica de ação de base para cima, reforçando os Conselhos de Escola como instâncias de organização coletiva da escola. Nestes Conselhos, através de seus representantes, toda a comunidade escolar tem garantida a possibilidade de tomar decisões relativas às prioridades político-educacionais e administrativas da escola no marco das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Estas prioridades estão registradas nos Planos das escolas e compatibilizadas nos Colegiados de Representantes de Conselho de Escola (Creces), tendo como objetivo traduzir-se em prioridades orçamentárias dos Planos Regionais de Educação como auxiliares na construção da participação popular, formuladas nos documentos oficiais da Secretaria.

A proposta de planejamento também enfatiza que o Plano Regional deve ser visto como um instrumento de integração e articulação população/administração, no intuito de ampliar o nível de democratização do acesso a partir da possibilidade dos alunos, pais e comunidade na escolha das prioridades e dos critérios a serem priorizados, considerando-se tratar-se de recursos sempre escassos que precisam ser negociados entre as diversas regiões.

A concepção predominante é a de ver o papel da comunidade no processo não apenas como prestadora de serviços, mas como um interlocutor e gestor de políticas em função de interesses coletivamente colocados, reduzindo significativamente, às vezes, interesses fisiológicos e paternalistas freqüentemente implícitos em projetos participativos.

O Executivo, entretanto, está consciente de que os limites da participação e autonomia estão dados não só pela própria dinâmica da organização

social, mas pelos entraves que a legislação existente estabelece quanto às responsabilidades pelo gerenciamento dos equipamentos.

É importante ressaltar que a lógica desta proposta está assentada numa integração entre gestão democrática e política pedagógica, explicitada numa proposta de reorientação curricular e formação permanente dos professores, consubstanciadas na proposição de uma nova qualidade do ensino.

Além das três instâncias de deliberação existem os colegiados ampliados, que reúnem representantes de todos os níveis de decisão no intuito de referendar decisões relativas à política mais global da SME.

Existem dois tipos de fóruns de Participação Popular. Os fóruns formais possuem estatuto legal, reúnem-se periodicamente e sua representação é formalizada em nível institucional e tem caráter deliberativo. No caso dos conselhos de escola, tem havido muitos entraves para sua consolidação enquanto fóruns que contam com uma efetiva participação da população. As razões variam desde a sua apropriação por setores da população que usam estes conselhos para legitimar suas próprias decisões até uma real incapacidade de as escolas se organizarem. Considerando-se que no Brasil praticamente não existe uma tradição de organização política, o processo de dinamização de uma efetiva e inovadora proposta participativa não só é vagaroso como enfrenta diversos empecilhos e constrangimentos de caráter político-administrativo.

Os fóruns Informais de Participação Popular não têm estatuto legal e são espaços onde a população se organiza de forma assistemática para reivindicar atendimento escolar, melhores condições de ensino ou outras demandas. Estes fóruns vão desde plenárias populares até reuniões de pequenos grupos nos NAEs para resolver ou debater problemas que surgem entre as escolas e a comunidade, tais como as depredações de prédios escolares e as brigas entre quadrilhas, especialmente quando alguns de seus participantes são alunos e os confrontos, por vezes à mão armada, ocorrem na escola.

A EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA PELA FALA DOS AGENTES

O ponto de partida da análise desenvolvida pela ótica do planejamento em nível central está marcado pela ênfase dada às ações de descentralização e ao fortalecimento dos conselhos de escolas. Entretanto, a questão que se coloca é a de como modificar substantivamente a lógica de gestão quando existem entraves, como a legislação de gestão da escola que funciona em separado do funcionamento normal da administração.

A política de descentralização implica não só o reconhecimento, mas a incorporação das decisões da comunidade escolar e educacional no processo decisório da política educacional.

O grande desafio que se colocava era de que forma incorporar, objetivamente, ao processo decisório que define a política educacional as unidades escolares consideradas, enquanto comunidades educacionais, por envolverem conselhos de escolas e a representação dos movimentos organizados.

A alternativa adotada foi a de incorporar a dimensão do planejamento e a sua articulação com a organização de um sistema de deliberação por colegiados. O desafio que estava em questão era o de romper com as relações de poder existentes, valorizar e resgatar a noção de escola como equipamento social, acomodar a demanda e estimular mecanismos de co-responsabilização da população na dinâmica da gestão.

A definição das quatro diretrizes representa uma opção do Executivo pela incorporação dos usuários na definição dos objetivos a partir de alguns momentos significativos do calendário anual, como é o caso da elaboração do plano escolar, a organização do calendário anual, as avaliações. As propostas das escolas são encaminhadas aos NAEs e orçadas pelo Planejamento. Posteriormente, as propostas voltam às escolas reunidas em microrregiões, que escolhem temas prioritários. Toda esta dinâmica está inscrita dentro de uma lógica de incorporar, no plano anual da SME, as informações e propostas advindas de todas as unidades orçamentárias para serem consolidadas.

Na composição do Orçamento Programa, o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas pelos conselhos de escola que apresentam propostas a partir da situação local é incorporado às propostas de outras instância. No início do 2º semestre de cada ano ocorre a devolução às escolas do custo das propostas itemizadas, o que possibilita a definição de uma nova etapa consubstanciada na escolha de prioridades pelo Conselho, criando condições para uma maior interferência dos pais na gestão da escola. Isto permite que a população comece a questionar as condições da escola, já que tem acesso a informações relativas, por exemplo, ao custo aluno por escola, o que lhe permite avaliar mais profundamente a relação qualidade x quantidade. Neste sentido, entra em pauta a percepção pelos membros da comunidade da importância de um conhecimento sobre as condições nas quais se desenvolvem as atitudes escolares. No caso da demanda, que diz respeito à locação dos alunos nos espaços físicos existentes, com a definição do número de alunos por classe, organização dos turnos e períodos de utilização dos espaços existentes, a relação qualidade x quantidade se evidencia com maior ênfase.

Com relação à expansão do atendimento da demanda, existe uma dinâmica de organização da comunidade que não dispõe de escolas para que selecione e priorize as áreas. Isto tem gerado situações em que se desenvolvem entre as regiões critérios de solidariedade na escolha das prioridades.

As principais barreiras ocorrem dentro da comunidade dos educadores, notadamente no que se refere às dificuldades de aceitar a inovação proposta pela gestão quanto à interação escola/comunidade. Se bem que muitas comunidades demonstram pouca disposição em participar da vida da escola, muitas escolas, por sua vez, mostram pouca disponibilidade de facilitar ou incentivar tal participação. Em virtude do crescimento da violência, as escolas sempre se tornam alvo de depredação. Entretanto, tem havido uma redução do nível de depredação em virtude de um crescimento da fiscalização pela população, o que representa um resultado positivo da política implantada.

Com relação ao envolvimento do NAE com a comunidade educacional, os resultados são

bastante diferenciados, sendo que em muitos NAEs ainda se observa uma prática mais verticalizada no processo decisório.

A concepção de planejamento em vigor é a de um instrumento que lida com a mobilização popular e no qual se incorporam vários princípios, como a descentralização, a participação e a possibilidade de interferir no processo em curso. A noção de planejamento não vem como um fenômeno externo, mas interno, propondo também que a escola, dentro da globalidade do sistema, resgate o conjunto das funções sociais que deve cumprir.

A função dos NAEs está sendo permanentemente referida, na medida em que as unidades de apoio técnico-pedagógico às escolas, numa perspectiva inovadora, estão permanentemente sujeitas a indagações, críticas que permitam o aprimoramento da sua função de acompanhamento, controle e avaliação do desenvolvimento das atividades do cotidiano da escola. Além disso, os NAEs estão começando a se estruturar como unidades orçamentárias, mas, devido à falta de estrutura adequada, o processo se vê muito prejudicado. Assim, existe uma necessidade premente de constituição de uma estrutura existência de contadores e técnicos em contabilidade que possibilite aos NAEs assumirem a licitação de reformas, construções e aquisição de materiais, o que lhes garantiria a consolidação da sua autonomia como unidades orçamentárias, agilizando seus projetos e melhorando as condições de funcionamento das escolas.

A função do NAE é de implantar a Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação nas suas quatro prioridades e criar todas as condições para a operacionalização das metas mediante a dinamização dos conselhos e Creces, as instâncias locais de deliberação.

Outras ações da atual gestão têm sido a valorização das condições de trabalho dos educadores, no que diz respeito à política salarial, melhoria das condições de trabalho e estímulo ao desenvolvimento de atividades em locais de difícil acesso, mediante pagamento adicional. Em relação ao período 1986-1988 ocorre uma elevação dos recursos destinados ao custo de pessoal da ordem de 40%.

Os entrevistados mostram a importância do Conselho de Escolas como órgão gerenciador da escola, ressaltando a sua competência na definição de objetivos e ações relacionadas com as escolhas de livre provimento nas escolas. As equipes que coordenam o NAE em nível local têm um relacionamento direto com os conselhos de escola, os Creces, os Grêmios Livres, acompanhando reuniões, organizando atividades e os trabalhos junto aos pais, visando estimular a sua participação.

Deve-se ressaltar, entretanto, que as condições de funcionamento entre três regiões são bastante diferenciadas, e em todas se reconhece as dificuldades com relação aos Creces, que, no entender dos entrevistados, não possuem um funcionamento autônomo, encontrando-se ainda num estado incipiente, sendo a sua repercussão bastante restrita.

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PRINCIPAIS DIFICULDADES

Observa-se uma mudança qualitativa da gestão, notadamente quanto à participação e ao fato de o processo decisório ser mais democrático. É permanente a referência negativa e crítica ao perfil da gestão anterior, que não estimulou nenhum tipo de vivência de participação, além de não existirem os conselhos de escola. Em diversos NAEs, uma parcela significativa dos diretores reage à instalação dos conselhos de escola, o mesmo ocorrendo com parte dos professores, que não concordam com o caráter deliberativo do Conselho.

Com relação às principais dificuldades, os entrevistados enfatizam o fato de a rede ser conservadora e hierarquizada. Segundo um representante, "lidamos com a resistência dos diretores e professores em assumir que a escola não é propriedade sua e sim da comunidade, não se convencem também que não possuem todo o saber..."

Outro representante assim se expressa:

- A maioria dos diretores ainda é conservadora, achando que as decisões devem ser tomadas por quem dirige, que ele é a pessoa mais

credenciada para dirigir. Em alguns casos, chegam a manipular os conselhos de escola para que aprovem suas propostas, que, às vezes, contrariam a legislação vigente. O diretor sempre achou a escola um prolongamento do seu quintal, por isso suas atitudes não deveriam ser contestadas pela população. Quando o diretor manipula o Conselho, o NAE interfere convocando a comunidade escolar para uma reunião na qual a pauta discutida é a postura não democrática de algumas pessoas...

Observa-se que, independentemente da região da cidade, as resistências, embora matizadas, são decorrentes do *ethos* autoritário que ainda permeia a sociedade, notadamente naqueles setores que mais diretamente se relacionam com os usuários. Entretanto, não se deve desconsiderar também que existe ainda uma despreocupação, ou mais precisamente, uma crença muito restrita nas instâncias que possibilitam um acréscimo do nível de representatividade, por parte da comunidade. Assim sendo, a instância NAE, um órgão técnico-político, se configura como agente estimulador e indutor de uma nova atitude e compromisso do Executivo enquanto propulsor de uma proposta de democratização na ação educacional junto à população, notadamente dos setores mais carentes.

Apesar das dificuldades advindas da inexperiência de organização e participação, a relação vem se estreitando, e a instância Creces vem sendo crescentemente legitimada, sendo que os avanços superam em muito as dificuldades. Os NAEs que atendem a uma população muito mais desmobilizada e desmotivada para a participação e integração ao projeto da SME configuram, geralmente, a falta de autonomia e dinamismo dos Creces.

Já nos NAEs mais mobilizados a experiência do Crece se configura como uma mudança não só em termos quantitativos, mas qualitativos, e num processo onde se observa um potencial amadurecimento político da comunidade que participa, apesar das dificuldades de transporte, horários e distância.

Com relação às dificuldades, estas se observam principalmente em nível organizacional. Frequentemente, não há tempo para o

representante do Crece reunir-se com seus pares, e, assim, acaba expressando nas reuniões a sua opinião pessoal. Outra dificuldade explicitada está relacionada com a implantação de uma visão regional, que é o objetivo da constituição dos Creces. Observa-se que as pessoas ainda priorizam as questões específicas de cada escola, tendo bastante dificuldade em perceber os problemas em termos regionalizados e inter-relacionados.

Nos NAEs onde existe uma base social mobilizada e organizada, os movimentos populares participam da discussão, da construção de escolas por mutirão e do debate em torno do projeto pedagógico.

participação do movimento popular se dá ou junto ao Conselho de Escola ou à instância aglutinadora em nível regional o Crece. Os movimentos participam de discussões problemáticas nos conselhos de escola, como é o caso da sua utilização nos fins de semana. No caso de impasse, o NAE busca resolvê-los, principalmente quando a legislação não é cumprida. Nestes certos casos, os representantes do NAE vão até o movimento popular para discutir propostas em defesa dos grupos populares, visando garantir a co-responsabilidade das decisões.

No caso dos NAEs situados numa região com importante experiência reivindicativa, existe um ativismo relevante do movimento popular que encaminha propostas ao Conselho de Escola. Este tem voz, mas não vota e participa da discussão de caráter administrativo, pedagógico e técnico em nível da unidade escolar. O principal tipo de demanda é por vagas, notadamente na faixa de 4 a 6 anos, de informações sobre retenção de alunos e sobre localização de escolas e sugestões sobre as condições físicas das escolas. Estas demandas, entretanto, são feitas geralmente em nível individual.

Em nível coletivo, as demandas são por construção de escolas, concessão de prédio escolar, reformas de escolas, abertura de turno, implantação de determinados projetos nas escolas e reclamação da qualidade de ensino.

Nos locais onde a população é mais organizada e disponha de Conselho de Escola, Movimentos de Mulheres, Sociedade de Amigos

de Bairro, Comissão de Moradores, o NAE solicita ao movimento que eleja um grupo de pessoas para, em conjunto com ele, encaminhar e defender a proposta relativa a outras instâncias decisórias.

Existe uma unanimidade em afirmar que o padrão de ensino da escola municipal tem melhorado, principalmente porque o projeto pedagógico é coletivo. Existe um envolvimento maior da escola como um todo, uma maior participação no plano, o que se reflete na qualidade do ensino.

Observa-se que ocorre um investimento maior na capacitação do professor através dos grupos de formação, oficinas e cursos que têm como princípio a dinâmica ação-reflexão-ação, que leva a uma construção coletiva do conhecimento e a uma postura mais crítica.

O resultado é que as relações com a clientela da escola se tornam mais responsáveis, na medida "em que existe um compromisso mútuo com a mudança", conforme um dos representantes entrevistados.

Além disso, verifica-se que o trabalho dos diferentes profissionais se realiza num outro patamar, uma vez que os profissionais têm que se preparar melhor e receber orientação e formação para se aprimorar na função em que exerce expediente - recursos humanos, banco de dados, recursos financeiros, supervisão, equipe pedagógica, etc. Assim, por exemplo, "o pessoal que lida com recursos financeiros discute com as escolas as prioridades para o mês, não se limitando a distribuir as verbas, e essas prioridades são discutidas no Conselho de Escola". Este depoimento permite concluir um amplo campo de possibilidades de melhoria na qualidade de trabalho como decorrência das mudanças qualitativas que estão sendo implantadas pela gestão que se iniciou em 1989, baseada no pressuposto de democratização da gestão e ampliação e incorporação da população numa dinâmica extremamente complexa e contraditória de participação desvinculada de práticas, sejam paternalistas sejam clientelistas.

O Conselho de Escola estava instituído no Regimento desde a gestão Mário Covas, entretanto a gestão Jânio Quadros não garantiu a sua instalação.

Quando se iniciou a gestão Luiza Erundina, com o professor Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município, resgatou-se o Regimento da gestão Covas. Em 1989 foram implantados os conselhos em todas as escolas, através de uma campanha estimulando a participação e o debate com todos os setores da comunidade escolar. A implantação é muito diferenciada, principalmente naquelas comunidades onde não existe uma população mobilizada e naquelas onde ocorre um debate bastante intenso e uma pressão pela modificação da dinâmica da gestão existente e a implantação de uma gestão democrática, com a efetiva intervenção do Conselho.

As equipes responsáveis pelos NAEs têm se esforçado em estimular uma prática mais abrangente dos conselhos, tentando ampliar o nível de motivação e a possibilidade de os pais colocarem suas idéias automaticamente. Apenas os grupos mais organizados, que são poucos, participam mais ativamente, e as possibilidades de manipulação dos outros segmentos são grandes.

Observam-se diferenças importantes entre os NAEs, sendo que as regiões com mais experiência mobilizatória obtêm melhores resultados de participação e integração da comunidade na proposta participativa.

RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS

O grande problema é o da representatividade, e os resultados quanto à participação são bastante diferenciados. A comunidade participa mais nos debates sobre Plano Escolar e calendário da escola, e tem havido uma maior motivação no debate do Orçamento/Programa. A participação está muito vinculada a uma noção de utilidade/objetividade daquilo que é discutido e proposto. Mas também é um fator diferenciador da atual gestão, na medida em que, segundo a participação popular, garante as outras metas da Secretaria Municipal de Educação.

Provavelmente, um dos aspectos mais estimulantes da prática dos conselhos é a possibilidade aberta onde o estímulo ou desestímulo dos diretores joga um rol fundamental de um melhor conhecimento, por parte da comunidade, dos limites na definição das propostas e

necessidades encaminhadas para incorporar no conjunto de demandas da região. Cria-se uma dinâmica de interações onde as escolas traçam o Orçamento/Programa junto com o CE, após um trabalho de orientação feito pelos especialistas das escolas. Após o mapeamento feito pelo NAE das propostas enviadas pelas escolas, este material é devolvido às escolas com vista a uma rediscussão com o CE. Nesta instância são verificadas as incoerências e a inviabilidade do que foi proposto, e a proposta é refeita e enviada à SME, que a retorna à escola para reavaliação. Neste processo de interação e realimentação, a comunidade torna-se ciente de que suas demandas não podem ser atendidas com o orçamento de que se dispõe e que a solução é a definição de prioridades tanto pelo movimento popular como pelo CE. As escolas então definem suas prioridades, as quais, após sistematizadas pela equipe do NAE, são levadas à plenária regional o Crece. A conclusão do processo já demonstra *per se* o esforço empreendido pela comunidade. Segundo alguns entrevistados, avalia-se que existe uma possibilidade, entretanto ainda não existe uma participação efetiva, sendo que a falta de representatividade é vista como um dos entraves na medida "em que os membros do CE e do Crece não discutem com seus pares antes das reuniões. Existe uma reclamação de pais, funcionários e professores sobre a falta de paridade. A forma de institucionalizar, pelo menos enquanto ação do NAE, é garantir que as decisões constem em ata..."

Apesar de todas as dificuldades apontadas, ocorre, em decorrência da existência dos CEs, ocorre um questionamento da qualidade do ensino e do projeto pedagógico, e, quando são observadas irregularidades, estas são levadas ao conhecimento do NAE. O que é considerado como um avanço é a possibilidade de estabelecer um diálogo entre todos os segmentos da escola, mesmo explicitando-se divergências e conflito de interesses.

As resistências estão principalmente centradas no preconceito e questionamento não só do diretor, mas freqüentemente dos membros da equipe técnica e dos professores, sobre o caráter deliberativo do Conselho, sobre a descentralização do poder. Existe uma resistência em dividir o poder, e cria-se todo tipo de entraves para que os pais e alunos tenham

acesso às informações sobre reuniões. Na maioria dos CEs, o diretor ainda exerce uma forte influência, o que diminui a possibilidade de ser esta uma instância com autonomia, conforme a proposta da SME.

Por outro lado, os especialistas da rede escolar não têm uma cultura de participação e temem a participação popular. O NAE enquanto instância técnico-político tem um caráter indutivo que freqüentemente entra em conflito com a dinâmica organizacional da rede.

A proposta da SME é vista pelo professor como uma invasão de espaço, e, certamente, os pais, apesar das dificuldades, avançaram mais do que os professores na assimilação da proposta. Uma frase de um representante permite verificar o alcance da proposta: "Acho difícil reverter esse processo de participação da população dos pais. Depois dessa administração, não sei se essa cidade vai ser a mesma..."

ALGUMAS CONCLUSÕES

As propostas de gestão da educação pela administração Luiza Erundina têm como referência a sua democratização, através da descentralização administrativa.

A estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação foi modificada a partir de uma proposta de democratização do acesso e da gestão.

Desde o início da gestão, existe uma preocupação com a incorporação dos setores sociais organizados nas diversas instâncias nas quais se desdobra a estrutura participativa. O que está em jogo é o protagonismo, principalmente o dos setores populares, entretanto não se trata de um processo simples.

Se bem que se implante no nível local uma estrutura participativa, existem grandes dificuldades em institucionalizar a proposta. Isto se configura no fato de que, apesar da orientação e do suporte do nível central para a implantação e consolidação dos colegiados, nos diversos níveis, os NAEs têm mostrado resultados bastante diferenciados quanto ao nível de participação. Um outro aspecto que pode depreender-se desta

análise é que, freqüentemente, o baixo nível de institucionalização está vinculado com as resistências corporativas à implementação de práticas participativas, onde vêm à tona questões como o controle, a fiscalização e a deliberação por parte da comunidade.

A iniciativa de abrir canais de participação abre espaço para uma problematização relevante da relação Estado/Sociedade. Em primeiro lugar, traz à tona a necessidade de a comunidade, através das suas formas de organização e representação, enfrentar a sua relação com as propostas de participação implantadas pela administração, dentro da sua concepção de democratização da gestão e de inovação da gestão da coisa pública. Em segundo lugar, não se deve desconsiderar as contradições que podem surgir no processo, seja quanto à formação de um duplo poder, seja quanto às interferências da administração, seja quanto ao controle de instâncias decisórias pelos grupos mais ativos e consolidados.

Os resultados heterogêneos no conjunto da cidade refletem as dificuldades de se modificar uma cultura burocrática e centralizadora que coloca entraves à democratização dos serviços e aos mecanismos de fiscalização e controle social à gestão da coisa pública.

A dinamização das instâncias colegiadas como os conselhos de escola e os Creces representam a possibilidade de estimular formas de cooperação com setores organizados e não organizados da cidadania, onde não se percam de vista alguns temas essenciais à democratização da gestão. Estes temas se centram na possibilidade de reforçar:

- 1) a capacidade de crítica e de intervenção dos setores populares através de um processo pedagógico e informativo de base relacionai e
- 2) a capacidade de multiplicação e aproveitamento de potencial dos cidadãos no processo decisório dentro de uma lógica não cooptativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JACOBI, R Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. *Lua Nova*, São Paulo, n. 20, 1990.

JACOBI, R Políticas públicas e alternativas de inovação da gestão municipal: o complexo caso da cidade de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 5, n. 2, abr./jun. 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a educação pública e popular*. São Paulo, 1990-1992.

16

A Realidade da Preparação para o Trabalho na 2^a Região Escolar - São Leopoldo (RS)

Egídio Schmitz
(Coordenador)

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	147
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO TÉCNICA.....	147
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	152
Considerações específicas.....	153
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

A Realidade da Preparação para o Trabalho na 2 Região Escolar - São Leopoldo (RS)*

Egídio Schmitz (Coordenador)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de pesquisa realizada numa região densamente industrializada, na qual há necessidade de muitos técnicos formados. O objetivo geral da pesquisa foi levantar a realidade da educação técnica na Região, além de analisar os problemas e dificuldades que ela está encontrando.

Para colhermos dados mais seguros e confiáveis, aplicamos questionários a professores e alunos de nove das 18 escolas técnicas existentes na Região e entrevistamos administradores das escolas, dirigentes de sindicatos patronais e operários, bem como dirigentes de entidades sociais e de outras associações. Os objetivos previstos foram plenamente alcançados.

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO TÉCNICA

Na maioria dos países existe, além da escola de 2º grau regular, ou humanista, a escola de preparação de técnicos de grau intermediário. Geralmente esses estudos são terminais, pois preparam os seus formados para o exercício de uma profissão sem a necessidade de que freqüentem um curso superior. Esta formação apresenta duas vantagens: 1) oferece formação técnica ou politécnica de alto nível a grande número de jovens que se tornam operários de boa formação, e 2) evita-se a procura exagerada dos cursos superiores, aos quais nem todos os jovens candidatos poderiam ter acesso.

No Brasil, a Lei Federal nº 5.692/71 procurou oferecer a todos os jovens a possibilidade de adquirir qualificação para o trabalho no ensino de

2º grau. Como este desiderato não foi alcançado, devido à falta de escolas técnicas, de boas instalações, bem como de professores preparados para esse tipo de ensino, esta Lei foi modificada pela Lei Federal nº 7.044/82, que tornou facultativa a qualificação para o trabalho, introduzindo em seu lugar a preparação para o trabalho.

Um dos grandes problemas que inviabilizaram a qualificação ou a preparação para o trabalho foi a falta de professores habilitados para essa função. Procurou-se obviar essa dificuldade procurando preparar professores que pudessem de alguma forma corresponder à necessidade de formação técnica ou politécnica. Criaram-se os Esquema 1 e 2, oferecendo a formados em matérias técnicas de 2º ou 3º grau a possibilidade de habilitar-se didaticamente para a docência no grau técnico.

Já a Lei Federal nº 4.024/61 no artigo 51, que foi vetado se preocupava com a formação técnica, obrigando as empresas a fornecer formação técnica aos seus trabalhadores (LDB, 1968, p. 11). Houve uma época em que existiam, ao menos no Estado do Rio Grande do Sul, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), que foram desativados, apesar de terem produzido alguns resultados apreciáveis.

A Lei Federal nº 5.692/71 foi regulamentada em parte pelo Parecer CFE 76/75, que diz o seguinte:

- 1º O ensino de 2º grau, visando à formação integral de adolescentes, deverá conciliar a educação geral e a educação para o trabalho.
- 2º Os concluintes desse grau deverão estar aptos a:
 - a) prosseguir seus estudos;

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 16, fevereiro de 1994, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa nº 13/90, firmado entre o Inep e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), cuja conclusão se deu em julho de 1992.

- b) ingressar no trabalho, por ter adquirido uma habilitação específica básica ou parcial, completando a parte operacional de sua formação no emprego;
- c) ingressar no trabalho, por ter adquirido uma habilitação específica de técnico de nível médio;
- d) concluir sua formação técnica em escola que ministre cursos específicos, caso deseje obter um diploma correspondente a uma habilitação completa de 2º grau (CFE, 1975, p. 19-20).

O Parecer continua especificando o que entende por educação profissionalizante, que não é a "transmissão de um conhecimento técnico limitado", mas procura "permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive", ao passo que "treinamento profissional é a aquisição de técnicas específicas para a realização de um determinado tipo de trabalho" (CFE, 1975, p. 20-21). Mas para isso faltam profissionais de ensino qualificados (Paro, 1983, p. 14).

Surgiram algumas iniciativas dum sistema paralelo de ensino, que são as escolas técnicas, como as do Senai, Senac e Pipmo, que se dedicam a este tipo de ensino (Paro, 1983, p. 36).

Mas o ensino técnico não deve restringir-se apenas à formação de técnicos, pois tem, além disso, a incumbência de oferecer, no dizer do artigo 1º da Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 7.044/82, o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando e sua preparação para o exercício consciente da cidadania, educação esta que se dá por meio de experiências diversificadas do currículo.

A educação especial visa ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, segundo Donadio (Marcovitch, 1983, p. 22-23). A ciência e a tecnologia podem, bem usadas, influir positivamente na melhoria da sociedade, contanto que sejam adequadas à realidade e não substituam a educação humanística.

No Brasil, no dizer de Teixeira, "As políticas voltadas à promoção da ciência e da tecnologia, em particular, não estão coordenadas de fato com as políticas orientadas para a industrialização" (Marcovitch, 1983, p. 88).

As políticas econômicas, com facilidade, não consideram a educação como instrumento para o desenvolvimento do País. Quando se fala em educação profissional, deve-se ter em mente o homem como um todo, como pessoa, e não apenas como um produtor de bens. Ele precisa desenvolver certos valores, pessoais e sociais, que darão sentido mais profundo e mais legítimo a toda sua atividade, também a profissional.

O Seminário Estadual sobre Política Científica e Tecnológica para o Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul, realizado no 2º semestre de 1989, encarou este problema de frente. Sua importância consistiu em que se realizou por microrregiões, em todo o Estado, concluindo com um Seminário Geral. No Vale do Rio dos Sinos surgiram algumas sugestões muito importantes. Enfatizou-se a formação de profissionais e técnicos na Região, constatando-se como um dos maiores problemas a falta de professores habilitados a atuar nessa área, bem como a sua pouca valorização (Seminário Microrregional, 1989, item 5.2.1).

Propôs-se a valorização do professor em geral e, em especial, do professor de escola técnica, a formação de técnicos de 2º grau, a integração Universidade e Escolas Técnicas, a modernização ou atualização de bibliotecas e laboratórios, bem como a valorização do pesquisador, através da política de bolsas. Foram feitas 13 proposições, visando à ativação de uma política mais agressiva e integrada de Ciências e Tecnologia. Propôs-se, como culminância, a criação de um Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (I Seminário Microrregional, 1989, item 5.3). De fato, foi criada a Secretaria de Ciência e Tecnologia, tendo como setor responsável pelo financiamento das pesquisas a Fapergs, encarregada de executar a política de Ciência e Tecnologia, com verba fixa votada pela Assembléia Legislativa do Estado.

Franco (1988, p. 37) analisa a função da escola como preparação para a participação ativa, social, econômica e política, não apenas técnica, na sociedade:

... pensar numa escola de boa qualidade, pública e acessível, gratuita para toda a população. Implica receber o ensino do 2º grau, inclusive o ensino técnico capaz de instrumentalizar a

jovem população para trabalhar para a compreensão dos processos atuais dos trabalhos e das implicações de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim para a atuação política no sentido da organização participativa e coletiva da sociedade.

Diz Limeira Tejo (1990, p. 4):

Sei que não resolveremos os problemas colocados pela expansão e complexibilidade da economia, se não partirmos (já e já) para uma campanha que, pelo menos no médio prazo, melhore e classifique a mão-de-obra. E isso tem que começar pela Universidade e obrigatoriamente da instrução primária.

Um das profissões são julgadas mais nobres que outras, embora todas elas recebam a sua nobreza da pessoa humana que as exerce e não do tipo de ação que é exercida, ou pelo seu objeto material. Afirma Paro (1983, p. 10):

O que nos revelam é uma composição de mão-de-obra com mais altos níveis de instrução nos ramos considerados mais dinâmicos, como "química e farmacêutica", construção e reparação de veículos, "metalúrgica", em contraste com níveis educacionais mais modestos em ramos tradicionais, como calçados e vestuário, "têxtil" e "produtos alimentícios".

Na nossa Região, entretanto, está sendo muito valorizada a indústria do calçado, não se podendo, pois, generalizar as observações do autor, embora exista uma certa tendência a supervalorizar determinados setores de atividade.

O treinamento para determinada profissão é apenas um dos aspectos da pessoa, não sendo o fim da sua vida. A educação, no seu desenvolvimento físico, social e intelectual, no dizer de Souza e Silva (1984, p. 57),

não afasta do aluno, do conjunto curricular a ser vencido pelo aluno, a preparação para o trabalho na forma certa de sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho em termos complementares ao currículo central, a ser ministrada na série (ou séries) melhor indicada pelo plano pedagógico da escola.

Por outro lado, a preparação para o trabalho não se dá apenas na escola, sendo ela um lugar onde se poderão sistematizar os conhecimentos, embora eles possam ser

alcançados perfeitamente fora da escola, como acontece, por exemplo, no Japão (Borrero Cabal, 1991/1992).

Se por um lado se reconhece o processo produtivo no local em que efetivamente ocorre a educação para o trabalho, também se sabe que esse aprendizado é parcial, fragmentado, assistemático, não permitindo que o trabalhador perceba os princípios que regem sua ação, apreenda o processo do trabalho em sua totalidade e controle, reforçando-se a dominação do trabalhador pelo processo de trabalho, planejado e controlado pelos "especialistas" (Kuenzer, 1985, p. 195).

O trabalhador gosta de ver seu trabalho valorizado, mas, no sistema capitalista de produção tanto liberal como estatal, ele participa pouco do produto do seu trabalho; com isto, perde o estímulo para a melhoria do seu desempenho. Para melhorar a produção, não basta formar ou treinar o trabalhador. É preciso valorizar o seu trabalho, prezando-o como pessoa e não apenas como executor de tarefas ou produtor de bens para outros.

A preparação para o trabalho, no Brasil, propriamente, já vem de tempos atrás, no pronunciamento de Castro e Fletcher (1985, p. 73), pela Reforma Gustavo Capanema, que visava ao ensino secundário e técnico industrial.

O ensino profissional era geralmente considerado como de segunda classe, sendo o ensino secundário para a formação das elites dirigentes e o profissional para os profissionais dirigidos (Castro, Fletcher, 1985, p. 74). Mas, na realidade, a formação de mão-de-obra qualificada se firmou com o surgimento do Senai e do Senac. Estes sistemas ofereciam cursos que duravam no máximo um ano e meio, combinando a formação tecnológica com matérias de cultura geral (Castro, Fletcher, 1972, p. 690).

O atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) 1946 (Kuenzer, 1988, p. 13).

A preparação para o trabalho pelas escolas facilmente apresenta uma deficiência: a teoria é ensinada dissociada da prática. A prática na escola é exercida, muitas vezes, com instrumental defasado. Exceção disso observamos em diversas escolas técnicas por nós visitadas e estudadas na nossa Região, em que se usa tecnologia bastante avançada.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas é a falta de professores qualificados. Assim, mesmo em escolas técnicas de alto nível, estão lecionando professores sem nenhum ou quase nenhum preparo didático-pedagógico.

Em vista dessas deficiências foram criados o Esquema 1 e o Esquema 2, de preparação de profissionais para serem professores de disciplinas técnicas. Mas esta foi uma solução de emergência, que foi inclusive abandonada. Por que não criar uma licenciatura para as áreas técnicas? A este respeito temos incisivo pronunciamento de Negro (1990, p. 11):

O professor de curso técnico de 2º grau ou inferior tem uma característica toda especial. Não basta que ele seja um profundo conhecedor da matéria, pois é necessário que ele tenha uma experiência prática. Engenheiros formados para pesquisas e projetos não foram preparados para dar aula prática em torneamento mecânico, por exemplo.

Para a formação de professores existem algumas experiências. Desta maneira, no dizer de Negro (1990, p. 11):

Desde 1978 as Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Formação Tecnológica (Cefets) No âmbito federal, apenas essas três instituições formam professores para o ensino profissionalizantes de 2º e 3º graus e de pós-graduação.

A iniciativa do Pimmo (Souza, Silva, 1984, p. 271) parece válida, contanto que não se reduza a um treinamento superficial de mão-de-obra semiqualficada. O mais importante é criar condições para que as pessoas se sintam bem e realizadas no seu trabalho. Quanto à contratação de serviços a entidades especializadas, parece excelente, pois não é função do Governo Federal oferecer serviços diretos aos cidadãos, mas

administrar o País de tal modo que todos os cidadãos sejam atendidos nas suas necessidades por quem for competente.

Sobre a política de ciência e tecnologia, o I Seminário Microrregional se pronuncia:

3.2.1. A política em CXT do RS deverá ser definida, planejada e executada a partir das peculiaridades e necessidades regionais.

3.2.2. Para tanto, o Estado do Rio Grande do Sul deverá resgatar a estrutura e qualidade de ensino - hoje sucateada e deteriorada e dos quadros técnico-científico-pedagógicos em vista da formação de recursos humanos aptos.

Continuam as conclusões desse Seminário:

3.3.3. Para que as demandas tecnológicas possam ser atendidas, a Universidade deve assumir o compromisso de formar, através de programas de educação permanente, um novo professor e um novo pesquisador. Além desse compromisso, a Universidade deverá definir linhas de pesquisas engajando pesquisadores, professores e alunos. As linhas de pesquisa deverão nascer das necessidades regionais identificadas...

Mas para se formar o novo professor e o novo pesquisador, necessita-se partir de dados concretos da realidade regional, levantada e analisada através de pesquisas. Continua o mesmo Seminário:

6.2.4. A necessária interação entre ciências, necessidade da sociedade, comunidade e do setor produtivo deve: ir além do mero atendimento das demandas existentes, buscando soluções novas; procurar estabelecer as tendências futuras das experiências do setor produtivo e do mercado de consumo.

Um dos aspectos mais frisados pelo Seminário foi a necessidade de formar bem e prestigiar o professor das matérias técnicas nas escolas, como todos os professores. Devemos ter em conta, contudo, que a preparação para o trabalho, na escola e no trabalho, é algo muito mais abrangente do que a simples aprendizagem de algumas técnicas ou tecnologias. No dizer de

Nathanael de Souza e Eurides Brito da Silva (1984, p. 62):

... melhor do que treino para uma ocupação, deveria o educando receber uma tal preparação para o trabalho, combinada com uma sólida formação geral que, mesmo que a profissão para a qual foi qualificado diminuísse de importância ou mesmo desaparecesse do mercado por efeito de crises econômicas ou do progresso tecnológico, encontrasse ele meios para rapidamente reciclar-se e acomodar-se em novo tipo de emprego ou atividade. Isso, no entanto, só é possível para aqueles que, antes da preparação para o trabalho, foram adequadamente educados para a vida, com a compreensão dos princípios básicos das Ciências Exatas, Aplicadas e Sociais e o pleno desenvolvimento do seu potencial físico e intelectual.

Há que se ter sempre o cuidado para que a preparação para qualquer profissão não desumanize o homem, mas, antes, lhe forneça tal cabedal de aprendizagem que, com facilidade, ele possa se adaptar a novas circunstâncias que surjam. Neste mesmo sentido vai o pronunciamento de Moisés Brejon (1968, p. 65): "O ensino técnico deve ser utilitário, mas também não pode deixar de desenvolver a personalidade dos educandos de hoje, que serão os homens e os trabalhadores de amanhã".

Convém notar que o autor já dizia isso em 1968, quando pouco se falava de educação técnica ou para o trabalho, revelando que é este um problema permanente de todos os tempos e não apenas dos nossos dias. Sobre a profissionalização destacamos o pronunciamento de Falkembach e outros (1989, p. 47), que fazem a seguinte proposta:

A opção dos egressos de 2º grau por um curso de profissionalização visa a possibilitar que, em dois anos de atividade produtiva e em práticas de laboratórios-oficinas e decodificação de teorias específicas dos ramos de atividades qualificadas do processo produtivo, internalizem competências para manipular os processos que são intervenientes nas ordenações produtivas específicas, bem como para agir criticamente nos processos organizados de transformação das relações de produção e sociais.

O profissional precisa aprender a posicionar-se crítica e criativamente perante as situações

não só de sua atividade, mas de sua vivência na comunidade. Isso ele precisa aprender, tanto na escola como na comunidade, através da participação ativa na formação e na tomada de decisões, deixando de ser um executor mecânico de tarefas mais ou menos robotizadas. Temos o pronunciamento de Rachid (1979, p. 12), num trabalho apresentado ao Cenafor:

A coordenação, a supervisão e o controle das atividades que visam à preparação da mão-de-obra são imprescindíveis e devem constituir não só um conjunto de ações integradas a objetivos e planos mais amplos, como também meio de racionalização do trabalho, com vistas à sua maior produtividade.

A racionalização do trabalho é importante, contanto que a pessoa envolvida participe ativamente e não seja apenas objeto de administração e manejo, mas sendo considerada e tratada como pessoa humana, merecedora de todo respeito. Assim se pronuncia Kuenzer (1988, p. 83):

Não obstante a constatação de que o trabalhador produz saber através das relações sociais, é preciso ter claro que a educação escolar é uma mediação importante na supressão prática e material da exploração. Em função deste reconhecimento, é preciso avançar na construção de novas formas de relação entre trabalho e escola, com vista à constituição da cidadania.

A cidadania é, hoje, um dos pontos mais discutidos, tanto na escola como fora dela. Não se constitui cidadania, alheando o cidadão das decisões sobre sua própria vida e atividade. A cidadania não é apenas política, mas social, profissional, comunitária, pessoal. O trabalhador precisa levar da escola mais do que um mero conhecimento teórico-prático de uma profissão, mas a capacidade de atualizar-se continuamente, para construir sua própria vida atendendo às necessidades e exigências renovadas da vida. A própria sociedade, especialmente os empresários, pouco se interessam ou ajudam na formação desses profissionais. Querem recebê-los prontos, sem investirem nada neles. Se não existem laboratórios mais atualizados, por que as empresas não põem à disposição, por algum tempo, as suas instalações, para que os alunos possam praticar na realidade do trabalho de todos os dias?

Mas há um fator que não pode ser desconsiderado: a escolha da profissão. Há gente que ingressa num curso profissional não porque tenha aptidão ou propensão, mas por outras razões, inclusive pressão familiar e social.

Muitas vezes, porém, são outros fatores incontornáveis pelo optante, por exemplo, a inexistência de outro tipo de escola na região, não deixando lugar à opção. Há também as famílias "tradicionais" que têm clara preferência por certas profissões que dão mais *status* ou prestígio, mesmo que não cheguem os formados a exercer a profissão aprendida.

Há outra variante muito importante. Dificilmente um adolescente, ao ingressar no 2º grau, tem clareza sobre o rumo profissional que deverá tomar sua vida. Daí a necessidade de uma profunda e esclarecida sondagem de aptidões no ensino de 1º grau, bem como o acompanhamento diuturno e sistemático durante a realização de seu curso, inclusive para reorientação da sua opção. Esse retardamento da definição da área específica de trabalho, em muitos casos, será necessário ou até indispensável.

É claro que a função da escola é diferente daquela da empresa, na preparação para o trabalho e a profissão:

Diferente das empresas, a formação para o trabalho na escola deve situar-se em outra esfera de necessidade: as do trabalhador e da conquista da cidadania. Esta deve ser compreendida não apenas como um direito legal, ou mesmo dependente de mecanismo de regulação da vida profissional, mas como participação efetiva do trabalhador nos instrumentos de poder que orientam as opções para a produção da riqueza social. Enfim, trata-se de pensar um tipo de educação geral ou profissionalizante na escola pública de 2º grau que não sirva apenas de instrumentos do capital ou de mecanismo de legitimação do Estado, mas que sirva, principalmente, de instrumentos de emancipação política, econômica e cultural daqueles que trabalham (Franco, 1988, p. 45).

É a preocupação com a formação da pessoa do trabalhador como cidadão que deve presidir à formação do profissional, sem esquecer que o cidadão é uma pessoa, com suas dimensões pessoais, sociais, intelectuais, morais e espirituais,

bem como psicossomáticas. Pertence à cidadania da pessoa a sua emancipação política, econômica e cultural, para a participação ativa e criativa na sociedade e na sua comunidade.

Concluindo esta análise teórica sobre a Preparação para o Trabalho, utilizamos as palavras do "Grupo de Estudos sobre a Preparação para o Trabalho", reunido em Ijuí (RS), com a coordenação da 36ª DE:

A preparação para o trabalho precisa ser questionada no seu sentido político, como também ser definido a que tipo de homem e sociedade queremos preparar. Deverá ensejar uma ação integral envolvendo os que de fato serão atingidos por ela, como também a instrumentalização do professor, fazendo com que mais do que nunca sua consciência profissional aflore, se sinta responsável, comprometido com o processo. Como será feito? Se a questão é mais política do que social? Quais são os valores que irão nortear estas propostas? Propomos para tanto uma ação baseada na pedagogia das possibilidades. Entendemos que a mesma se baseia na crença de que toda pessoa é possuidora de capacidades, necessita sair de si mesma, criando um ambiente propício interagindo com o grupo em que atua (RS, 27ª DE, 1984, cap.4).

É preciso incentivar a tecnologia, através da ciência e da pesquisa, e difundi-la através do ensino. Mesmo que não possamos ainda dispor de tecnologia de ponta, requer-se que se faça chegar ao povo, e especialmente aos educadores, maiores conhecimentos nos ramos técnico, científico e tecnológico. A escola tem grande papel nesta divulgação, mas, para isto, ela precisa estar preparada, tanto como instituição como pelo preparo de seus professores.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram levantados por meio de questionários estruturados, aplicados a professores, alunos e dirigentes, além de entrevistas semi-estruturadas com dirigentes escolares, sindicais e de outras entidades. Esses dados foram tratados de maneira variada, para obter a maior compreensão possível do seu significado. As escolas foram das redes estadual, particular e do Senai.

Considerações específicas

Na 2ª Região Escolar existem 18 escolas técnicas que oferecem um total de 35 cursos, distribuídos nos setores primário, secundário e terciário. Entretanto, apresenta alguns problemas em relação à educação e formação profissional, como a falta de recursos humanos e tecnológicos, sendo que as escolas que estão no Plano Piloto (Plano Estadual) vão suprindo, gradativamente, estas faltas.

Este quadro parece apresentar uma significativa alteração no processo histórico brasileiro. Se antes eram as classes populares que procuravam as escolas técnicas, hoje são, em grande parte, os filhos de classes mais privilegiadas, o que também deve ser visto como um problema, pois não oportuniza a qualificação profissional aos menos favorecidos. A formação profissional em 2º grau poderá desafogar o problema da falta de oportunidade no ensino superior, especialmente na área da formação profissional e técnica.

É muito importante considerar a integração entre a escola e o futuro campo de trabalho, recursos humanos e tecnológicos, o currículo adequado e noção dos conhecimentos necessários para a profissão.

Constatamos que 54% dos professores e 46% dos alunos responderam que a escola oferece boa formação profissional para o ingresso imediato na força de trabalho.

Professores e alunos consideram que há equilíbrio entre as disciplinas profissionais e gerais. A tendência pedagógica predominante, segundo alguns dos respondentes, é a tecnicista, por se preocupar predominantemente com as disciplinas profissionalizantes. O setor primário tem apenas uma escola agrícola que oferece os cursos de formação de Técnico Florestal e de Técnico em Agropecuária, atendendo à clientela de diversas regiões do Estado em regime de internato.

No setor da saúde, a região apresenta apenas uma escola (da rede privada) que oferece o Curso Técnico em Enfermagem de 2º grau, mas não há muita procura pelo curso, e grande parte dos alunos o abandonam. Na entrevista com a

coordenadora do curso, a falta de candidatos é atribuída ao alto custo, tanto para os alunos como para a instituição.

As deficiências de algumas destas escolas técnicas de 2º grau são reais. Nas escolas públicas que não estão no Plano Piloto, os recursos materiais estão defasados e não condizem com o que o aluno encontrará no mercado de trabalho. Nas escolas públicas que estão no Plano Piloto, observamos um ambiente de entusiasmo, com a chegada de recursos humanos, materiais e financeiros.

No setor terciário, os cursos de Contabilidade e Secretariado são oferecidos em grande parte nas escolas privadas (seis) e apenas dois em escolas públicas.

Os formados no único curso de Técnico em Instrumento Musical são logo absorvidos pelas orquestras da Capital e da Região. Este curso funciona de maneira original: a parte teórica é desenvolvida na escola, mas a parte do instrumento propriamente dita o aluno estuda por sua própria conta.

No referente à formação profissional, detectou-se que nem sempre ocorre o acompanhamento dos alunos de forma adequada, pois poucas escolas têm como pré-requisito o teste vocacional, e o primeiro grau cursado pelos alunos pouco ou quase nada, atua no sentido do desenvolvimento das aptidões; mesmo que durante o curso seja possível ao aluno mudar de habilitação, não há uma estrutura de acompanhamento das habilidades dos alunos. As formas de acompanhamento mais comuns são as aulas práticas e avaliações em sala de aula. Os instrumentos de avaliação mais comumente utilizados pelo professor são os trabalhos individuais, trabalhos em grupo e verificações escritas.

Outro problema constatado é o da desistência. Os diretores, nas suas entrevistas, apontaram a existência dos supletivos como uma das causas da evasão, especialmente no noturno.

Constata-se a falta de profissionais com formação específica nas escolas técnicas. Quando escola e empresa se unem, há uma

adaptação do currículo às características da profissão, atendimento adequado às necessidades do mercado de trabalho e adaptação do currículo à realidade do trabalho.

Alunos e professores relataram que o ensino técnico tem por objetivos principais o treinamento profissional, aquisição de técnicas específicas para a realização de um determinado tipo de trabalho, bases de conhecimento que permitirão readaptar-se às mudanças do mundo do trabalho, o aperfeiçoamento do homem, socialização do indivíduo e preparação para o emprego imediato.

A carência de habilitação dos professores procura ser sanada através dos cursos de Esquema 1 e Esquema 2, oferecidos pelas universidades da Região aos professores das escolas técnicas.

O número de professores não habilitados para a área técnica na 2ª Região Escolar, conforme quadro fornecido pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC, 1989), é bastante significativo, uma vez que totaliza 165 professores.

Em relação à qualificação de mão-de-obra, há maior preocupação na formação de técnicos com mais altos níveis de instrução nos ramos considerados mais necessários à 2ª Região, tais como em química, mecânica, calçados e curtimento, visando ao atendimento das indústrias nesses setores.

Há três escolas e cursos técnicos de 2º grau desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) na Região. Essas escolas parecem corresponder aos interesses das empresas e indústrias que mantêm o Senai. Constatou-se a existência de repasses financeiros nacionais e estrangeiros, mediante convênios firmados com os Ministério do Trabalho, das Relações Exteriores, do Interior e da Educação. Esses recursos são aplicados no custeio de projetos governamentais, desde o treinamento de pessoal até a construção e equipamento de unidades operacionais espalhados por todo o Brasil e que beneficiam diretamente a comunidade.

Na rede Senai, as escolas apresentam uma estrutura diferenciada de organização, contando

com uma equipe de professores cuja maioria atua em sistema de dedicação exclusiva, tendo salários com índices mais elevados que os professores dos demais sistemas. De acordo com as entrevistas, o Senai se preocupa muito com o desempenho dos profissionais que atuam nas escolas, mantendo serviços de Supervisão e Orientação integrados com a atuação docente e voltados para a qualidade do técnico a ser formado. É importante destacar-se os baixos índices de evasão e reprovação.

A procura por cursos técnicos é muito grande, o que acarreta uma insuficiência de vagas nas escolas. Os diretores chamam a atenção para o fato de que nem todos os cursos das escolas técnicas podem ter aumento de vagas, uma vez que muitos deles se preocupam com o futuro mercado de trabalho. São solicitados novos cursos, como: Informática, Técnico em Construção Civil, Segurança do Trabalho, Metalúrgica, Fabricação de Componentes, Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração de Empresas.

Novo Hamburgo, Estância Velha, Campo Bom e Sapiranga são cidades que têm por base a produção de couro e seus derivados, atendendo tanto ao mercado interno quanto ao mercado externo, e grande parte das escolas técnicas respondem a esta característica. O setor metalúrgico, do qual São Leopoldo é uma das grandes expressões, explica a existência de escolas a ele direcionadas. As indústrias químicas da Região provocaram o surgimento da escola Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, da escola de Montenegro e da E. E. de 2º grau São João Batista. Essas escolas informam que seus alunos não têm problema para ingressar no mercado de trabalho. Destacamos que o Pólo Petroquímico, localizado em Triunfo, mesmo não pertencendo à 2ª Região escolar, absorve grande quantidade de técnicos. Desta forma, podemos concluir que os cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas, em nível de 2º grau, na 2ª Região Escolar, estão dentro da realidade socioeconômica da Região.

A evasão tem como uma das principais causas as dificuldades de aprendizagem (mais acentuadamente no turno da noite) e a falta de aptidão para o curso. Pode-se atribuir grande parte disso à falta do teste vocacional

como pré-requisito para a entrada do aluno no curso técnico, na maioria das escolas. Quando estes testes ocorrem, o aluno demonstra não ter feito sondagem de aptidões anteriormente. Alunos, professores, empresas e sindicatos constataam a necessidade de mais recursos financeiros, materiais e humanos para as escolas técnicas. Observamos falta de integração entre empresa-escola, escola-empresa e dessas com sindicatos patronais e de operários. As escolas muitas vezes não sabem que tipo de profissional as empresas necessitam, e estas não têm conhecimento do profissional formado.

Entre os sindicatos de trabalhadores que mantêm alguma integração com as escolas, os principais são: metalúrgicos, eletricitários, calçadistas, Sintargs, sindicato dos curtumes, sindicato das empresas florestais. Essa integração é circunstancial. Conforme entrevistas, há desconhecimento da realidade educacional por parte dos sindicatos no que diz respeito à escola técnica.

A colaboração dos sindicatos, na visão da pequena porcentagem de respondentes, consiste em fazer pesquisas e oferecer dados sobre o mercado de trabalho e divulgar a legislação, quando solicitados.

O estágio é uma das formas de integração entre escola e comunidade, ocorrendo, na maioria das vezes, no final do curso. Em reduzido número de escolas ocorre durante o curso. O estágio é considerado importante, porque oportuniza revisão de aprendizagem e permite o contato com a realidade profissional antes de concluir o curso.

A integração dos estágios com a empresa é promovida principalmente pelas partes interessadas: pela escola e empresa, pelo supervisor de estágio, pelo estagiário, pelo CIEE e outros intermediários de estágio. Os sindicatos patronais e dos trabalhadores não participam da integração escola-empresa através de estágios.

A integração ocorre através de visitas, que proporcionam troca de idéias visando à adaptação do currículo às necessidades da profissão.

As empresas vêm no estagiário a oportunidade de preparar melhor o futuro profissional

de sua empresa, além de preparar um bom profissional. Entretanto, ainda uma pequena parcela vê o estagiário como mão-de-obra barata.

A avaliação do estagiário em relação ao seu nível de desempenho durante o estágio é determinada principalmente pela escola juntamente com a empresa, pelo supervisor do estágio da escola, pelo supervisor da empresa seguido pelo professor da classe. Os instrumentos utilizados na avaliação do estágio são, predominantemente, os relatórios dos alunos e o acompanhamento direto. Os critérios que predominam nessa avaliação são o conhecimento específico e o desempenho dos alunos. Raramente acontece o encontro dos supervisores para debater problemas relativos ao estágio.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permite-nos tirar algumas inferências. Para o exercício eficiente de uma profissão é necessária a preparação específica, que pode ser oferecida pela escola, contanto que ela se enquadre nas características da clientela, da comunidade e da Região.

Para que essa formação seja adequada, necessita-se de um quadro de professores competentes e bem preparados, bem como de aparelhagem atualizada, seja na escola, seja na comunidade e nas empresas. Na formação do técnico não se deve descuidar da integralidade da sua personalidade: ser uma boa pessoa, um técnico competente e um cidadão participante.

Na feitura das leis, os legisladores deveriam partir da realidade nacional, dos valores éticos, sociais, culturais, econômicos e tecnológicos presentes e desejáveis no País. Na votação definitiva da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deveriam os nossos representantes ter em mente a nossa realidade e as nossas necessidades.

A formação de técnicos deve ser valorizada devidamente, tanto pelas escolas como pela comunidade (sindicatos, empresas), realizando um trabalho conjunto entre as instituições. A formação e aperfeiçoamento dos técnicos devem interessar tanto à escola como à comunidade e às empresas.

Para se viabilizar uma boa formação, é necessário que se disponha de bons professores, com formação que atenda às necessidades específicas de educadores e técnicos. Para melhor encaminhamento e aproveitamento dos futuros técnicos, é necessário que se faça uma real sondagem das aptidões, de forma ampla e específica, bem como o acompanhamento sistemático e avaliativo durante o desenvolvimento do curso, propiciando experiências variadas de estágios, debates e exercícios práticos em empresas do ramo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRERO CABAL, Alfonso S. J. *Las universidades en Africa y Asia: India, Israel, Japón*. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay "Damaso Antonio Larrahaga", 1991-1992. Anexo II. Seminario General Internacional.
- BREJON, Moysés. *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira*. São Paulo: Pioneira, 1968.
- CASTRO; FLETCHER, Philip. *Ensino e mercado de trabalho: a situação do jovem no Brasil*. Brasília: Ipea, 1985.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer nº 76 de 10 de fevereiro de 1975. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71*. [S.l.]: Maximus, 1975.
- FALKENBACH, Jorge et al. *Plano da educação no Rio Grande do Sul: uma proposta*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1989. 146 p.
- FRANCO, Maria Aparecida C. Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 20, p. 36-49, 1988.
- KUENZER, Acacia Zeneida. *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: AEC, 1968. (Coleção AEC, 12).
- MARCOVITCH, Jacques (Coord.). *Administração em ciência e tecnologia*. São Paulo: Edgar Blücher, 1983.
- NEGRO, Mazé Rio. Cefert forma tecnólogos e professores. *Perspectiva Universitária*, Rio de Janeiro, maio 1990.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola profissional*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- PEREIRA, Maria Ivani. A profissionalização do ensino médio brasileiro: da proposta legal a sua implantação. *Educação em Debate*, Fortaleza, v.4, n. 1, p. 116-124, jan/jun. 1982.
- SEMINÁRIO MICRORREGIONAL SOBRE POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1., 1989. *Anais...* São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1989.
- RACHID, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional: um estudo de competência*. São Paulo: CENAfor, 1979.
- RIO GRANDE DO SUL. 27ª Delegacia de Educação. Grupo sobre Preparação para o Trabalho. *Preparação para o trabalho*. Ijuí: 36ª DE, 1984.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *A educação para o trabalho e as habilitações profissionais no ensino de 2º grau*. São Paulo: CENAfor, 1978. 46 p.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Educação, escola, trabalho*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- TEJO, Limeira. O grande problema. *Zero Hora*, Porto Alegre, 4 maio 1990.
- PREPARAÇÃO para o trabalho no ensino de 1º grau. 5. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986. ZH na sala de aula.

17

Qualidade de Ensino: velho tema, novo enfoque

Maria Laura P. Barbosa Franco
(Coordenadora)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	161
PARÂMETROS DEMARCATÓRIOS DA QUALIDADE DO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO.	161
DE QUE "MODERNIDADE" ESTAMOS FALANDO?.....	163
O BRASIL E A CRISE.....	165
CRITÉRIOS PARA OS INDICADORES DE QUALIDADE.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169

Qualidade de Ensino: velho tema, novo enfoque*

Maria Laura P. Barbosa Franco (Coordenadora)

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A preocupação com a qualidade do ensino sempre esteve presente na pauta de discussão dos educadores brasileiros. E mais: sempre foi enfatizada nos discursos e plataformas de candidatos a cargos públicos e evocada como meta fundamental de governantes já eleitos.

Porém, os resultados decorrentes tanto da projeção de intenções quanto de ações concretas ainda não foram suficientes para sustentar evidências de que o compromisso assumido junto à população brasileira, qual seja "a recuperação da Escola Pública e da qualidade do ensino", tenha, em verdade, se confirmado.

Daí o sistemático desencanto dessa mesma população ante as promessas eleitorais, os programas governamentais e até mesmo as discussões e propostas engendradas no âmbito dos embates entre especialistas.

No entanto, apesar desse desencanto, a demanda por educação continua sendo expressiva.

Hoje essa demanda não se restringe aos especialistas, pais e educadores. Ao contrário, é reforçada pela participação mais ampla e enfática de outros atores sociais, especialmente por parte daqueles que direta ou indiretamente estão vinculados ao setor produtivo: empresários, dirigentes (conectados ou não com o mercado internacional), responsáveis pela organização operacional da produção e trabalhadores em geral.

Além disso, existem elementos circunscritos a essa ampliação da demanda por Educação, cujos desdobramentos e implicações merecem ser considerados.

A própria Educação ganha maior força e passa a ser vista como a porta de saída para a

crise que o Brasil atravessa e como estratégia de desenvolvimento econômico.

Compatível com essa percepção de Educação (vista como possibilidade de recuperação da crise e como aliada potencial em busca do desenvolvimento econômico), novos ingredientes são adicionados a seu conteúdo.

Os indicadores de sua qualidade tornam-se mais explícitos; padronizam-se estratégias para a avaliação dessa mesma qualidade; utilizam-se procedimentos para a aferição do desempenho docente; estabelecem-se mecanismos de competição entre instituições escolares; enfim, submete-se todo o sistema a critérios de competitividade, produtividade e controle.

Na mesma proporção em que se enfatiza o papel da Educação no processo de desenvolvimento (a partir de uma perspectiva muito mais integral do que no passado), reavaliam-se seus indicadores ou critérios de qualidade em função do contexto da crise e das estratégias planejadas para sair dela.

E, nesse sentido, o reexame dos indicadores de qualidade de ensino médio passa a ser fundamental.

PARÂMETROS DEMARCATÓRIOS DA QUALIDADE DO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO

Com certeza, as colocações que desenvolveremos a seguir se aplicam aos diferentes níveis de ensino. Todavia reiteramos a necessidade de relacioná-las mais diretamente com o ensino de 2º grau, seja devido a nossa tradição de trabalho com esse nível de ensino, seja pela constatação de que, dos alunos que freqüentam a educação média, 75% o fazem no período noturno e, destes, 86% são estudantes/trabalhadores (Pnad, 1989).

Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 17, maio de 1994, como artigo-síntese, exigência do contrato de financiamento de pesquisa n° 4/90, firmado entre o Inep e a Fundação Carlos Chagas (FCC), cuja conclusão se deu em novembro de 1992.

Devido à característica dual do ensino médio no Brasil, os indicadores de sua qualidade oscilaram, ao longo dos tempos, entre enfatizar a capacitação dos jovens para o prosseguimento dos estudos e, por outro lado, a conclusão da formação técnico-profissional, encarada, neste caso, como objetivo terminal.

São por demais conhecidas as críticas elaboradas a respeito dessa segmentação, bem como aquelas dirigidas à ineficácia das ações efetuadas no sentido de superá-la.

Entre essas críticas, merece destaque a quantidade de argumentos que, nas duas últimas décadas, contestaram a irrealista e fracassada tentativa de romper tal segmentação mediante a transformação - via imposição legal - da educação média em um ensino unitário e de caráter profissionalizante.

Tanto a proposta de profissionalização para o ensino médio (tal como concebida nos anos 70) quanto os indicadores que se preconizam hoje para a aferição de sua qualidade foram igualmente concebidos e basicamente demarcados a partir das exigências do mercado de trabalho.

É certo que a perspectiva para o mundo do trabalho é um ingrediente fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade e para a oportunidade de compreender e exercer sua cidadania.

Além disso, a educação (formal ou não-formal) é basicamente um processo consciente de socialização que se dá a partir da internalização de determinados conhecimentos, valores e atitudes. A apropriação desses elementos é que vai propiciar o desenvolvimento de relações sociais e econômicas

No entanto, as modalidades previstas e os encaminhamentos efetuados para essa apropriação nem sempre expressam as expectativas e aspirações da totalidade dos quadros sociais; muitas vezes, apresentam-se desconectados do real, configuram-se como "meias verdades" e representam interesses específicos de grupos sociais que, embora minoritários, são fortemente articulados no contexto das relações econômicas de âmbito nacional ou internacional.

Mas, na medida em que as demandas definidas passam a ser absorvidas como universais e, portanto, válidas para a sociedade como um todo, acabam transformando-se em diretrizes orientadoras das políticas educacionais globais e de propostas escolares totalizantes; diga-se de passagem, políticas e propostas não necessariamente direcionadas à educação formal, pois, pelo contrário, por muitos anos predominou, não apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina, a convicção da inoperância da educação formal como veículo eficaz de formação para o trabalho.

Hoje, porém, convivemos com um estado de espírito completamente diferente.

As projeções para as novas décadas, caracterizando-se como um processo de transformação e globalização da economia, passam a exigir novas políticas para a educação e uma redefinição do papel do Estado.

Fortalecida a educação formal, a perspectiva da formação para o trabalho é vista como decorrente do desenvolvimento cultural e político da própria "sociedade moderna".

José Luis Coraggio, ao criticar essa visão globalizador - na qual o conhecimento desempenha papel fundamental - , nos adverte acerca das distorções que possivelmente afetarão os países da América Latina e, em especial, o Brasil. Suas colocações indicam a necessidade de levar em conta a correspondência entre sistema econômico e sistema educativo, a partir de bases empíricas e regionais; a natureza desigual da globalização; o próprio sentido de sociedade "moderna" e os efeitos conjunturais das crises - econômica/educacional - particularmente evidentes na totalidade da região latino-americana (Coraggio, 1992).

É certo que vivemos numa época em que não apenas o clima cultural se internacionaliza, mas abarca, também, um intercâmbio transnacional nos circuitos econômicos, políticos e ideológicos. Assim, como lembra Norberto Lechner (1991), os temas do debate europeu ou norte-americano, mesmo que expressem apenas uma "moda" ou evidenciem uma significativa inadequação em relação à problemática latino-americana, já fazem parte da nossa realidade.

No entanto, a contínua referência ao mecanismo do mercado como grande orientador das políticas educacionais pode ser vista como um eufemismo que, além de linear, não fornece respostas adequadas às sociedades que se encontram em um estágio de "modernização" recente. Isto porque a qualidade do ensino e a de seus respectivos indicadores - supostamente universais - passam a ser demarcadas pelas demandas ou exigências implícitas nas sociedades que, ancoradas no desenvolvimento tecnológico, por hipótese, já alcançaram o estágio da "modernidade" ou mesmo da "pós-modernidade".

A recorrente apelação à "modernização" e a ingerência social para alcançá-la, vista como assimilação de valores, instituições e comportamentos próprios das culturas dos países capitalistas centrais, ignoram toda uma tradição de crítica a propostas alienígenas e excludentes como se esta crítica tivesse perdido seu vigor (Coraggio, 1992).

Por isso, consideramos importante rever essa questão, demarcar seus parâmetros a partir de dados empíricos; refletir sobre as limitações representadas por aqueles que absorvem a perspectiva eurocêntrica como modelo e a "modernidade" como meta; e, principalmente, começar discutindo o próprio conceito de "modernidade".¹

Acreditamos com isso poder encaminhar a discussão acerca dos indicadores da qualidade de ensino - em especial do ensino médio, dado o contingente de estudantes/trabalhadores que agrega - em bases mais sólidas e mais realistas.

DE QUE "MODERNIDADE" ESTAMOS FALANDO?

Se nos reportarmos ao século 18 concordamos com Norberto Lechner, quando afirma que modernidade significou o processo de desencanto com a organização religiosa do mundo. A busca do novo - que chega ao seu auge no século 19 - representou uma valorização do Renascimento, do Iluminismo, do Racionalismo... Em suma, significou uma

passagem lenta e gradual de uma ordem recebida para uma ordem a ser produzida.

O mundo deixa de ser uma ordem predeterminada à qual todos deveriam submeter-se e passa a ser, então, objeto da ação humana. Já não existe uma lei absoluta que enclausure a vontade humana. Agora são os próprios homens que necessitam se autolimitar (Lechner, 1991).

Os princípios de regulamentação da ordem social no âmbito dos preceitos religiosos, cumpriam uma função integradora e, em última instância, fundamentavam-se em dogmas inquestionáveis.

A concepção de homem no mundo ocidental, "criado à imagem e semelhança de Deus", nos conduz a uma dupla reflexão. Se, por um lado, minimiza a preocupação com o desenvolvimento individual, representa, por outro, uma certa dose de tranquilidade e de acomodação.

A partir do momento em que o conjunto das práticas sociais já não mais aceita esta ordem definida e tenta construir sua própria ordem, suas diretrizes de sustentação solidificam-se nos parâmetros do liberalismo, que pressupõe:

- a igualdade entre os seres humanos;
- a liberdade de escolha;
- a racionalidade das ações;
- a capacidade de autocontrole; e
- culto à individualidade.

Agora indagamos: que validade poderia ter a fundamentação desta nova ordem social, quando tudo está submetido ao concreto da heterogeneidade da sociedade? Será possível a obtenção de uma identidade universal? Pode a política, enquanto aspecto parcial da vida social, representar a sociedade como um todo?

No bojo desses pressupostos residem a concepção de indivíduo "ideal" e a busca de sua emancipação a partir do desenvolvimento de potencialidades isoladas. No entanto, tais

¹ Aliás, é bastante sintomático observar que este conceito, na maioria dos textos em que aparece, é quase sempre colocado entre aspas, assim como são os conceitos de pós-modernidade e de modernização.

pressupostos (entre outros) são absorvidos como norteadores de uma ordem coletiva, que não é mais uma ordem lograda, mas uma ordem homogeneizadora e reguladora dos processos econômicos, políticos e sociais.

Esses elementos, entre outros, foram incorporados - já no final do século 18 e início do século 19 - ao rompimento com a "sociedade tradicional" e ao surgimento da "sociedade moderna".

Nos dias atuais, sem o contraponto do socialismo, as tendências liberalizantes adquirem renovada força. Na esteira dessa matriz, tenta-se construir um modelo universalista de modernidade e de modernização. As características históricas e culturais, assim como as características de personalidade (individualismo competitivo, egoísmo e auto-referência), próprias dos lugares onde se desenvolve mais plenamente o capitalismo, são teorizadas como características necessárias da sociedade moderna.

É a partir dessa visão - que não é apenas eurocêntrica, mas também unilateral - que se discutem os conceitos de modernidade e sua vinculação com a tecnologia. Os contrastes² entre o rural e o urbano e entre o popular e o erudito não são incorporados nesse modelo de significação que não é somente descritivo, mas, também e principalmente, normativo. É inevitável, pois, que o específico, o próprio e o diferente sejam concebidos como negativos ou como obstáculos a serem superados.

É verdade que os acelerados processos de modernização e de mudanças tecnológicas que estão ocorrendo nos países desenvolvidos já começam a estender seus efeitos aos países em desenvolvimento. Todavia, devemos nos mover com cautela nesse complexo e ainda nebuloso terreno, principalmente para evitar a tendência de absorver acriticamente as soluções encontradas nos países desenvolvidos e tentar transportá-las para os países em desenvolvimento, sem levar em conta as nítidas diferenças históricas, sociais e econômicas entre os dois contextos.

Além disso, a idéia de modernidade pressupõe variação. A sociedade está em

permanente mudança. Nesse sentido, Leite (1990) lembra que o "que serviu para alimentar o intelecto do homem moderno deste século é coisa do passado. O liberalismo data do século 18 e atingiu seu auge no século 19. É mais antigo que o socialismo e, portanto, menos moderno. Mas parece que aqueles que mais falam em modernidade estão mais próximos do liberalismo do que do socialismo".

Já os dicionários dizem que "modernidade descreve uma qualidade pertinente aos nossos dias". Assim, se modernidade se define por suas propriedades pertinentes ao mundo atual, é possível que, em um futuro bem próximo, muitas dessas propriedades deixem de ser exaltadas como saudáveis, eficientes, eficazes, competitivas ou voltadas ao desenvolvimento e ao sucesso.

Apesar das controvérsias conceituais que se edificam em torno do conceito de "modernidade", é importante investigar a verdadeira dimensão dessa "modernidade" e das "novas tecnologias" ante:

- o processo de seleção para o mercado de trabalho;
- exigência de determinadas qualificações profissionais;
- a reformulação dos currículos de escolas técnicas;
- o desenvolvimento cognitivo de jovens e crianças;
- as alterações dos valores e costumes; e
- direta ou indiretamente, o cotidiano de todos os indivíduos, especialmente daqueles que vivem nos centros urbanos mais desenvolvidos.

Na impossibilidade de abarcar a totalidade dos aspectos, vamos nos concentrar na discussão dos indicadores da qualidade de ensino (em especial do ensino médio) que, hoje, se preconizam no contorno das abordagens liberais e no

² Especialmente evidentes no Brasil, onde se convive com o binômio "modernidade" e pobreza e, concomitantemente, com formas sofisticadas e artesanais de produção.

contexto das concepções de "modernidade", "modernização" e "pós-modernidade".

Antes, porém, queremos registrar alguns dados que, embora parciais e seletivos, nos convidam a refletir e aquilatar a dimensão dos obstáculos que se antepõem, na realidade brasileira, à concretização de suas novas propostas educacionais.

O BRASIL E A CRISE

Sabemos que o Brasil atravessa hoje uma crise social e econômica sem precedentes ao longo de toda a sua história. Em verdade, convivemos com uma forte recessão, com um aviltante achatamento dos salários, com um acentuado aumento de desemprego e, portanto, um conseqüente aumento do número de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza, quantidade que, no Brasil, atinge hoje a casa dos 40 milhões.

Do ponto de vista social, têm sido também amplamente divulgados os alarmantes dados que indicam dez milhões de crianças fora das escolas. E, para um país com 155 milhões de habitantes, um contingente de 48 milhões de analfabetos é uma carga muito pesada!

No campo da Educação, são por demais conhecidas suas mazelas: por um lado, os baixos salários dos professores e, por outro, as contínuas reprovações que desencadeiam o conseqüente abandono da escola por parte de muitas crianças já nos primeiros anos de escolaridade. Some-se a isto a crescente desqualificação do corpo docente (em todos os níveis), o descaso dos responsáveis pela definição e execução das políticas educacionais, a falta de seriedade e a inexistência de uma verdadeira vontade política para resolver os complexos problemas que extrapolam, de muito, aqueles aqui apenas mencionados.

Diante desse quadro (como já dissemos, apenas delineado), como é possível pensar em homogeneização nacional e integração social tendo-se por base uma política "modernizadora"?

Neste aspecto concordamos com Coraggio (1992), quando comenta que se agora se volta a

falar em "modernização", seguramente o conteúdo da educação modernizante não será o mesmo.

No bojo do ideário "modernizador" estariam incrustados valores como criatividade, espírito de iniciativa, autonomia para tomada de decisões, etc.

Mas, no âmbito de uma situação de crise, de desemprego e de formas arcaicas de gestão administrativa, ainda perduram valores tais como obediência ao capataz e subserviência aos supervisores.

Como diz Rossi, "modernidade" deve ser discutida em termos mais simples e realistas. Não há hipótese de se construir um país moderno enquanto houver uma pilha de miseráveis à margem do mercado ou sobrevivendo nas suas bordas (Rossi, 1992).

Até agora, economistas liberais e neoliberais têm conseguido transmitir a idéia de que privatizar e desregularizar a economia é um inevitável corolário da "modernidade". No mesmo compasso, alguns educadores defendem a privatização do ensino e a formação de profissionais habilitados e capazes de contribuir para a modernização do País e para competir (em condições de igualdade) no mercado internacional.

Mais uma vez concordamos com Rossi e consideramos que, em um país como o Brasil, a única coisa de fato moderna a fazer seria combater a miséria. Neste caso, não se trata apenas de uma questão de ética; trata-se de não confundir os meios com os fins.

Em especial, na educação, por exemplo, pouco importa se a escola é pública ou privada. O que importa é que todos tenham acesso a ela e a um ensino de qualidade (Rossi, 1992).

Então, indagamos: o que significa um ensino de qualidade? Que indicadores devem ser definidos para demonstrar essa qualidade?

À primeira vista, parece não haver dificuldade em responder a essas questões. Todavia, trata-se de uma problemática bastante complexa, especialmente quando encarada na ótica do binômio "modernidade" e crise e quando vinculada à relação que se estabelece entre educação e trabalho.

De fato, pensando no grande contingente de jovens estudantes trabalhadores brasileiros, o grande desafio que se coloca aos educadores (em termos de qualidade de ensino) resume-se em: capacitá-los para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência, fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania, e, principalmente, levando em conta o panorama da atual crise brasileira, contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo.

Porém, o aprofundamento de uma reflexão acerca desse desafio permite aquilatar melhor a dimensão de seus limites e possibilidades.

CRITÉRIOS PARA OS INDICADORES DE QUALIDADE

A qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois, um juízo de valor, mas não em qualquer tipo de juízo.

Sob essa ótica, Risopatron destaca alguns aspectos a serem observados, quando a tarefa é definir qualidade de ensino e seus respectivos indicadores. Com razão, ele nos alerta que estamos, também, diante de um desafio teórico, na medida em que o conceito de qualidade é um significativo e não um significado. Daí, sua inerente ambigüidade e a dificuldade de abordar essa problemática com clareza e objetividade. "A consciência da ambigüidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade - assim como do belo, do bom e da morte - são significantes que podem adquirir muitos significados..." (Risopatron, 1991, p. 15).

O conceito de qualidade enquanto significativo é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos; pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbítrio sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos.

Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade de ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

No bojo dessas colocações, a identificação dos critérios e parâmetros - subjacentes à explicitação desses indicadores - torna-se uma questão fundamental, tanto do ponto de vista do desenvolvimento integral do jovem trabalhador, quanto daquele das demandas implícitas nas novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

Do ponto de vista da produção - mesmo sem ignorar o quadro de debate, ainda aberto, que se estabelece no âmbito das relações entre "modernidade", novas tecnologias, educação e trabalho -, concordamos com Assis (1992), quando reconhece que todo esse quadro traz sérias implicações para a educação e, em especial, para a formação profissional.

Na mesma direção, acreditamos que tanto a educação quanto a formação profissional serão obrigadas a se reposicionar para que possam atender às demandas - sem dúvida mais complexas - advindas do setor produtivo.

Em recente estudo patrocinado pelo Departamento Nacional do Senai e executado pelo Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IEI/UFRJ) com o objetivo de delinear o cenário para a formação profissional do ano 2000 - e que teve como informantes líderes de 134 empresas que já iniciaram seu processo modernizante (Assis, 1992) -, os resultados apontam os seguintes atributos como os mais relevantes para o profissional do futuro:

- raciocínio lógico;
- habilidade para aprender novas qualificações;
- conhecimento técnico geral;
- responsabilidade com o processo de produção;
- iniciativa para resolução de problemas.

Igualmente, em pesquisa realizada por Rama (1991, p. 62, 64-65) junto a empresas exportadoras no Uruguai, observa-se uma situação semelhante, porém mais específica para as categorias intermediárias da pirâmide ocupacional.

Na opinião dos informantes:

- Los mandos medios son el gran problema: carecen de don de mando y de capacidad para resolver problemas...
- Nuestro gran déficit es como transmitir información a los mandos medios. Hemos intentado reuniones pero entran a gerenciar o a cuestionar decisiones.
- Hay una amplia necesidad de alcanzar la calidad total, para ello se necesita que los mandos medios conozcan de técnicas de planificación y de desarrollo profesional. Estamos plagados de técnicos y profesionales sin conciencia ni vocación empresarial. Falta la mentalidad empresaria (...) Primero, tendrían que preocuparse es de educar para la responsabilidad y para aprender a tomar decisiones.
- Lo que las empresas requieren: planificación, computación, estrategias para resolver casos, nociones de relaciones interpersonales, estrategia empresarial, liderazgo. Con eso podríamos resolver el problema gravísimo de los mandos medios que tiene todo el país.

A partir desses contornos, definem-se, igualmente, os indicadores de qualidade do ensino. Assim, ao lado do compromisso de uma oferta qualificada em termos de propiciar ao jovem o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis na nossa época, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais mais abrangentes.

Dito de outra forma, os atributos mais valorizados - criatividade, capacidade de resolver problemas, espírito empreendedor, capacidade de tomar decisões, habilidade de trabalhar em equipe, a atitude de cooperação, a solidariedade - são qualitativamente mais complexos do que aqueles embutidos nas propostas tradicionais de formação profissional.

Porém, do ponto de vista do sistema educacional, não são novos. São os mesmos,

desde sempre, perseguidos pelos educadores que, comprometidos com o desenvolvimento integral do aluno historicamente, têm se dedicado à busca de uma educação significativa e relevante para a maioria da população. No entanto, surgem, hoje, revestidos de uma nova roupagem.

Representam uma tentativa de ajuste da formação de recursos humanos, tendo em vista a competitividade exigida pelo mercado internacional. De igual modo, refletem as adaptações econômicas e sociais de algumas empresas nacionais de grande porte que, a despeito de não serem significativas do setor industrial detêm imenso poder para disputar esse mesmo mercado.

Neste caso, como dizem Salm e Fogaça (1992, p. 7-8),

os novos requisitos apontam numa direção que é oposta ao conceito tradicional de Qualificação mas que não é estranho ao sistema educacional. São requisitos novos em relação ao operariado, mas são exatamente os mesmos que sempre foram perseguidos na formação da elite dirigente, de modo geral oriunda das universidades e, portanto, das escolas de ensino básico acadêmico ou propedêutico.

Ora, cabe ressaltar que essas novas exigências - sempre colocadas para a elite e que hoje se impõem ao trabalhador - pressupõem consenso, ou seja, ausência de conflitos entre patrões e empregados.

Agora, indagamos: o panorama das perversas condições em que vive grande parte dos brasileiros (que brevemente esboçamos no início deste trabalho), contrastante com os privilégios de uma minoria, permite aceitar a possibilidade de ausência de conflitos?

A este respeito é preciso concordar com Leite e Silva (1991), quando apontam, entre outros fatores, que a tradicional resistência do patronado brasileiro para negociar questões relacionadas à organização e condições de trabalho, as práticas extremamente conservadoras de gestão de mão-de-obra, bem como as ondas de demissões massivas, dificultam a adoção de formas de reorganização do trabalho baseadas numa participação mais efetiva dos

trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo.

Para finalizar e tendo em vista as considerações já efetuadas, gostaríamos de encaminhar duas reflexões, em nosso entender, bastante importantes.

Por um lado, não resta nenhuma dúvida em relação à necessidade da melhoria do sistema educacional e da formação profissional mais flexível e polivalente dos estudantes/trabalhadores, de maneira a capacitá-los a enfrentar melhor os desafios de seu tempo demarcados, por hipótese, por uma modernização mais sistêmica, pela necessidade de relações trabalhistas mais democráticas, pela busca do consenso, da participação, do espírito de iniciativa, da capacidade de trabalhar em equipe... em prol da eficiência e tendo como horizonte o desenvolvimento do País.

Por outro lado, o sensível enfraquecimento dos sindicatos e das associações de classe e, em conseqüência, as novas estratégias que se implantam nas empresas ou que se preconizam para as escolas (autonomia administrativa, livre negociação entre patrões e empregados, salário diferencial e sigiloso, etc.) passam a exigir um novo princípio regulador: a ética.

Mas que práticas sociais podem sustentar princípios éticos em um país como o Brasil? Há que se considerar a primazia, no País, de uma histórica submissão dos empregados em relação aos patrões e de seculares mecanismos de exploração utilizados como forma de manobra em benefício do capital, já que o número de excedentes ou excluídos do mercado de trabalho ainda é muito grande.

Ainda que seja difícil dimensionar até que ponto estas novas posturas éticas estariam de fato difundidas no meio empresarial, acreditamos que elas continuam restritas apenas a alguns segmentos empresariais, tecnologicamente mais desenvolvidos.

A grande maioria das pequenas e médias empresas, que representam o segmento mais significativo (75%) do setor produtivo brasileiro, prossegue operando mediante formas anacrônicas de gestão. Ou seja, persiste o modelo de

relações verticalmente hierarquizadas, autoritárias e contraditórias. Neste sentido, basta recorrer aos dados de um estudo de caso que estamos atualmente desenvolvendo junto a empresas no município de Diadema (SP) a partir do qual as falas dos entrevistados desnudam o conflito e o antagonismo de interesses.

De um lado, os proprietários continuam demandando requisitos como responsabilidade e adesão aos interesses da empresa por parte dos operários - inclusive ameaçando-os de demissão se porventura filiarem-se a sindicatos - e, por outro, os trabalhadores, desenvolvendo mecanismos de resistência já por demais conhecidos: "operação tartaruga", boicotes, formas de organização e de reivindicações paralelas, etc.

Portanto, parece-nos oportuno perguntar até que ponto as tão decantadas modificações decorrentes da introdução de novas tecnologias e da "modernização" estariam igualmente apontando para modificações mais substanciais nas relações de trabalho e nas demandas por habilidades educacionais mais sofisticadas.

A nosso ver, tais demandas continuam sendo elitistas e excludentes, já que permanecem restritas a um acesso diferencial aos novos requisitos.

Mais grave ainda é perceber que, a partir dos novos padrões delineados em relação ao imbricamento entre educação e setor produtivo (via integração escola-empresa), o fosso entre as desigualdades já existentes tende a se alargar. Ou seja, a concretização das novas propostas educacionais provavelmente fortalecerá ainda mais os já fortalecidos e perpetuará, também ainda mais, as condições de inviabilidade daqueles que, preconceituosamente, já são vistos como "inviáveis".

"Inviáveis" porque relegados à condição de miséria ou de extrema pobreza, carentes de códigos culturais aceitáveis, incapazes de acompanhar as propostas educacionais (em geral inadequadas), expulsos da escola, enfim, "problemáticos" e, portanto, discricionariamente vistos como entraves para o desenvolvimento global do País.

País que, como já dissemos, convive com a existência de aproximadamente quarenta milhões de pessoas nessa situação e que muito pouco tem feito para, politicamente, resolver tal problemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Marisa de. *A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias*. São Paulo: FCC, jun. 1992. Trabalho apresentado no Seminário Multidisciplinar "Trabalho e Educação".
- CORAGGIO, José Luis. Notas para um debate. *Economia e Educação*, Quito, 1992.
- LECHNER, Norbert. *Un desencanto llamado Postmoderno*. Caracas, 1991. Mimeografado.
- LEITE, Marcia; SILVA, Elena. *Modernização tecnológica e relações de trabalho*: notas para uma discussão. São Paulo: FCC, jun. 1992. Trabalho apresentado no Seminário Multidisciplinar "Trabalho e Educação".
- LEITE, Rogério de Cerqueira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 dez. 1990. p. A-3.
- RAMA, German. *Políticas de recursos humanos de la industria exportadora de Uruguay*. Montevideo: Cepal, Cinterior, 1991.
- RISOPATRON, Verônica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago: Unesco, Orealc, 1991.
- ROSSI, Clovis. A modernidade em questão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 out. 1992. p. 1-2.
- SALM, Claudio; FOGAÇA, Azuete. *Nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*. São Paulo: Iedi, 1992.

Impressão:

Núcleo gráfico

Charbel Gráfica e Editora Ltda
SIG/SUL Qd. 04 Lt. 373 - CEP: 70.610-400 - Brasília/DF
Fone: (61) 343-2100 - Fax: (61) 343-1676
charbiel@charbiel.com.br

Série Documental

Uma das funções institucionais do INEP é prover e estimular a disseminação e a discussão de conhecimentos e informações sobre Educação, visando ao seu desenvolvimento e ao domínio público, mediante produção editorial.

A Série Documental forma um canal de comunicação diversificado quanto ao público, à temática e à referência, abrangendo vários campos e objetivando alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público, com maior presteza.

Cada subsérie trabalha diferentes fontes:

Antecipações apresenta textos de pesquisas cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.

Estudos de Políticas Governamentais (ex-Estudos de Políticas Públicas) divulga textos e documentos de diretrizes e subsídios à formulação de políticas da Educação.

Eventos publica textos e conferências apresentados em eventos, porém não divulgados em Anais.

Relatos de Pesquisa traz os relatos das pesquisas coordenadas pelo INEP.

Textos para Discussão divulga opiniões e pensamentos sobre temas atuais que subsidiem o estudo da Educação ou de áreas correlatas.

Traduções apresenta, em português, textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

Publicaremos no volume 3:

- Nº 18 - Diários de Classe: a Construção do Currículo Indígena**
Nietta Lindenbergh Monte (Coordenadora)
- Nº 19 - A Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)**
Almiro de Sá Ferreira (Coordenador)
- Nº 20 - Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí/SC**
José Tafner (Coordenador)
- Nº 21 - Convivendo com os Usos da Escrita antes da Escola**
Tereza Nêuman Cândido Pereira (Coordenadora), Liana Nise Martins Albuquerque
- Nº 22 - Acompanhamento da Implementação da Proposta de Orientação Educacional no Sistema de Ensino do Distrito Federal**
Kleide Márcia Barbosa Alves (Coordenadora)
- Nº 23 - A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Porto Alegre**
Maria Emília Amaral Engers (Coordenadora), Antônia da Silva Medina, Magda Vianna de Souza, Liana Maria Requia Gabbardo
- Nº 24 - Educar, Instruir e Civilizar: Contribuição à História da Educação Infantil em Minas Gerais**
Luciano Mendes de Farias Filho (Coordenador)
- Nº 25 - O Estágio em Quatro Tempos**
Heloísa D. Penteado (Coordenadora), Selma C. Pimenta, Rosângela R. J. Rodrigues
- Nº 26 - Proposta de Ensino de Química Compatível com as Características das Cidades Periféricas da Grande Porto Alegre**
Edni Oscar Schroeder (Coordenadora)
- Nº 27 - Características da Pesquisa Educacional: Chile, México, Estados Unidos e Brasil**
Roberto Jarry Richardson (Coordenador), Alberto Vivar Flores, Rolando Lazarte, Miriam de Lazarte, Salete Barbosa de Farias, Erenildo João Carlos, José Amiraldo Alves da Silva e Cristina Ochotorens de Carvalho
- Nº 28 - Recursos Financeiros e Educação no Poder Público Municipal: o Caso de Belo Horizonte**
Denilton Ferreira Varandas (Coordenador)

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](#)